

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова»**

На правах рукописи

Волченкова Анастасия Александровна

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ
В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность: 19.00.07– Педагогическая психология

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:

доктор психологических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ
Кашапов Мергалияс Мергалимович

Ярославль – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ _____	5
ГЛАВА 1. СПЕЦИФИКА И СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	19
1.1. Теоретические основы инклюзивного образования	19
1.2. Специфика возрастных и личностных особенностей обучающихся подросткового возраста в условиях инклюзии	39
1.3. Специфика и содержание социально-психологических особенностей подростков	52
1.4. Теоретические основы разработки психолого-педагогической программы формирования социально-психологических особенностей у подростков в контексте инклюзивного образования	77
Выводы по первой главе	94
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	96
2.1. Методологические аспекты исследования	96
2.2. Разработка программы эмпирического исследования	103
2.3. Методические основы разработки психолого-педагогической программы формирования социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования	112
2.4. Методы обработки и интерпретации результатов исследования.....	127

Выводы по второй главе	133
ГЛАВА 3. ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	135
3.1. Количественные и качественные результаты эмпирического исследования социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования.....	135
3.2. Исследование личностных предикторов формирования социально-психологического климата в ученических коллективах подростков в контексте инклюзивного образования	141
3.3. Исследование взаимосвязей в структуре социально-психологических особенностей подростков	150
3.4. Исследование внутригрупповых различий социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования	155
3.5. Исследование межгрупповых различий социально-психологических особенностей подростков	160
3.5.1. Исследование изменений ситуативной тревожности подростков _____	160
3.5.2. Исследование изменений личностной тревожности подростков _____	164
3.5.3. Исследование изменений уровня самооотношения подростков _____	168
3.5.3. Исследование изменений общего индекса толерантности и коммуникативной толерантности подростков _____	173
3.5.4. Исследование изменений самоконтроля в общении подростков _____	183
3.5.5. Исследование изменений уровня агрессивности подростков _____	188
3.5.6. Исследование изменений социальной компетентности подростков _____	196
3.5.7. Исследование изменений ощущения психологической безопасности подростками _____	201

3.5.8. Исследование изменений оценки уровня благополучия социально-психологического климата коллектива	207
Выводы по третьей главе.....	210
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	213
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	221
Приложение 1. Результаты диагностики (сырые баллы)	248
Приложение 2. Психолого-педагогическая программа «Формирование социально-психологических особенностей обучающихся в контексте инклюзивного образования».....	293
Приложение 3. Матрица парных корреляций	334
Приложение 4. Матрица интеркорреляций социально-психологических особенностей подростков, имеющих нормативное развитие	335
Приложение 5. Матрица интеркорреляций социально-психологических особенностей подростков с ограниченными возможностями здоровья.....	336
Приложение 6. Матрица интеркорреляций социально-психологических особенностей всех участников исследования	337

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Реформы в сфере образования в Российской Федерации характеризуются высокой гуманистической направленностью. Согласно статье 5 Федерального закона «Об образовании в РФ» (2013 год), в целях реализации права каждого человека на образование, создаются условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [183]. Таким образом, законодательно оформлена нормативно-правовая база, необходимая для успешного функционирования инклюзивного образования.

Проблематика исследования социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования характеризуется сочетанием ярко выраженной практической ценности с высокой теоретической значимостью. За последнее десятилетие проведено большое количество исследований по проблеме социальной образовательной инклюзии, что свидетельствует о высоком интересе ученых и практиков к данной теме. Так, в трудах С. В. Алехиной, О. И. Кукушкиной, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой определена сущность инклюзивного образования, соотношение понятий инклюзии и интеграции [8, 91, 120, 135, 138, 139]; в работах С. В. Алехиной, Е. Л. Гончаровой, О. И. Кукушкиной, А. С. Сунцовой, А. Ю. Шеманова выделены методологические и теоретические основы инклюзии [9, 43, 44, 98, 123, 175, 203, 204]; практические модели, методы и технологии инклюзивного обучения и воспитания детей представлены в трудах Е. А. Ивановой, М. А. Колокольцевой, О. И. Кукушкиной, Е. Н. Кутеповой, Е. Г. Самсоновой и др. [85, 44, 106, 125, 138]; сопоставительный анализ зарубежного опыта и российской ситуации внедрения инклюзии освещен в публикациях С. В. Алехиной, Е. Л. Гончаровой, О. А. Карабановой, О. И. Кукушкиной, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой, Н. Н. Посысоева, Н. Ю. Флотской и др. [8, 9, 44, 119, 121, 124, 135, 152, 187, 188]. Особое внимание на современном этапе уделяется вопросам теории и практике сопровождения

субъектов инклюзивного образования (С. В. Алехина, О. И. Кукушкина, Э. И. Леонгард, Н. Н. Посысов, Е. Г. Самсонова, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, и др.) [10, 106, 124, 139, 142, 168]; определению стратегий и технологий поддержки семьи в воспитании особого ребенка (О. А. Карабанова, Н. В. Ключева, Е. В. Конева, Э. И. Леонгард, Н. Н. Посысов, Л. М. Шипицына, М. Селигман, Р. Дарлинг и др.) [58, 59, 81, 88, 106, 154, 156, 167].

Проблема инклюзивного образования действительно является высоко актуальной. С каждым годом количество детей с ОВЗ увеличивается, и чтобы отвечать запросам общества, необходимо поддерживать культуру инклюзивного образования, реализовывать инклюзивную практику. Следует учитывать также, что значимость инклюзии имеет неразрывную связь с тем, какие отношения возможно в ней построить участникам образовательного процесса, в частности обучающимся, имеющим нормативное развитие и с ОВЗ. Построение отношений, коммуникации предполагает целый спектр личностных качеств человека, включая в себя компетентности не только когнитивные, но и социальные, поведенческие.

Задачи построения инклюзивного образовательного пространства, обеспечивающего реальный доступ лиц с ОВЗ к образовательным ресурсам общества, их полноценную социокультурную интеграцию с учетом особых потребностей и возможностей предопределяют необходимость проведения дальнейших теоретических исследований и разработки методических инструментов. Не до конца исследованным остается, в частности, направление, связанное с изучением личностных особенностей подростков, имеющих нормативное развитие и с ОВЗ; выявлением психологических закономерностей и связей между параметрами социально-психологических особенностей у подростков, обучающихся в условиях инклюзии; а также разработкой конкретных инструментов психолого-педагогической работы с подростками в условиях инклюзии с целью личностного развития подростков в целом и создания благоприятного социально-психологического климата инклюзивной организации в частности.

Проведенный анализ позволил выявить противоречия между:

- значительным потенциалом инклюзивного образования в развитии социально-психологических особенностей подростков с ОВЗ и нормативно развивающихся подростков и недостаточной разработанностью теоретических исследований данной проблемы;

- потребностью психологической практики в разработанном инструментарии развития социально-психологических особенностей подростков в инклюзивном образовании и разрозненностью методических основ организации данного вида деятельности.

Указанное противоречие обусловило проблему, которая была сформулирована следующим образом: каким образом развиваются социально-психологические особенности подростков с ОВЗ и их нормативно развивающихся сверстников в инклюзивном образовании?

Актуальность поставленной проблемы и недостаточность научных исследований на данную тему в области педагогической психологии позволяют определить цель, задачи, объект, предмет и гипотезы исследования.

Цель исследования: выявить социально-психологические особенности подростков в контексте инклюзивного образования.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретический анализ современного направления изучения социально-психологических особенностей обучающихся подросткового возраста в контексте инклюзивного образования.

2. Исследовать специфику социально-психологических особенностей нормативно развивающихся подростков и подростков с ОВЗ.

3. Выявить закономерности между параметрами социально-психологических особенностей у подростков, обучающихся в условиях инклюзии.

4. Разработать и апробировать психолого-педагогическую программу для подростков, обучающихся в инклюзивных классах «Формирование социально-психологических особенностей у подростков в контексте инклюзивного образования».

Объект исследования: личностные особенности подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

Предмет исследования: социально-психологические особенности и способы их формирования у подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

Общая гипотеза исследования. Образовательная среда в условиях инклюзивного обучения оказывает диверсифицированное влияние на различные аспекты личности обучающегося.

Частные гипотезы:

1. Доминирующим вектором различий в исследуемых группах обучающихся подросткового возраста является нарушение когнитивной сферы.

2. Менее выраженными в исследуемых группах подростков являются различия в социально-психологических особенностях школьников.

3. Посредством технологий сенсорной интеграции и игровых психотехнологий обеспечивается становление социально-психологических особенностей подростков нормативно развивающихся и с ограниченными возможностями здоровья.

Методологическую основу исследования составили отечественные и зарубежные теории и концепции, обеспечивающие наиболее полное и целостное описание объекта и предмета исследования.

Проведение настоящего исследования осуществляется преимущественно в рамках субъектно-деятельностного подхода к развитию личности, представленного работами К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, А. В. Брушлинского, В. В. Знакова, Е. А. Сергиенко [2, 14, 30 55, 169]. В рамках указанного подхода социальная среда рассматривается не как один из факторов, а как главный источник развития личности. Также опираемся на результаты исследований, представленных в работах А. Г. Асмолова, М. В. Григорьевой, О. А. Карабановой, М. М. Кашапова, Н. Ф. Талызиной, Н. Ю. Флотской и др. [18, 47, 48, 52, 59, 62, 183, 188, 200, 201, 230].

Работа по методологическому осмыслению ценностно-смысловой сферы личности вызвала необходимость привлечения теоретических взглядов о развитии

личности отечественных (А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, Н. В. Ключева, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Г. У. Солдатова, Е. В. Субботский, В. В. Столин, С. Р. Пантлеев, Д. Б. Эльконин и др.) [19, 30, 31, 41, 86, 114, 154, 231] и зарубежных авторов (А. Бандура, Ф. Дольто, Л. Кольберг, К. Роджерс, Э. Фромм).

В рамках общей методологии исследования социально-психологических особенностей подростков опираемся также на фундаментальные исследования А. В. Карпова [70], посвященные разработке метасистемного подхода в психологии и общепсихологического понимания структуры и механизмов развития сознания.

Теоретическую основу исследования составили представления о педагогическом процессе и его субъектах (К. А. Абульханова-Славская, Н. П. Ансимова, А. В. Брушлинский, Е. В. Карпова, Н. В. Нижегородцева и др.) [13, 17, 82, 83].

В процессе теоретического исследования мы опирались на основные положения, разработанные в русле педагогической психологии (Ш. А. Амонашвили, Н. П. Ансимова, Е. В. Карпова, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева, Я. Л. Коломинский, Н. В. Нижегородцева, О. А. Карabanова, Ю. Н. Кулюткин, А. А. Реан, Н. Ф. Талызина, и др.) [13, 15, 17, 59, 62, 63, 177, 188]; исследования межличностных отношений (А. А. Бодалев, Я. Л. Коломинский, В. С. Мухина, В. Н. Мясичев, Б. Ф. Ломов, А. А. Реан и др.) [110, 130, 131, 133, 163]. При разработке практической части исследования, а именно психолого-педагогической программы, учитывались методологические основания практической реализации методов сенсорной интеграции (Дж. Айрес, А. Банди, Л.А. Венгер, А. Л. Венгер, А. В. Запорожец, У. Кислинг, К. Крановиц) [7, 26, 53, 84, 102] и игровые психотехнологии (М. Ловенфельд, Г. Лэндрет, В. Оклендер, О. В. Хухлаева) [118, 119, 147, 210].

При разработке теоретических и методических основ исследования на всех этапах необходимо учитывать труды ведущих специалистов в области

специальной педагогики и психологии (С. В. Алехина, Ж. М. Глозман, О. И. Кукушкина, Е. Н. Кутепова, Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго и др.) [9, 10, 46, 98, 126, 132, 175, 176].

Методы исследования. Использовался комплекс научно-обоснованных методов, надежных и валидных методик, сгруппированных следующим образом:

– теоретический анализ литературных источников по проблемам социально-психологических особенностей подростков и психологии инклюзивного образования.

– общепсихологические методы, принципы планирования и проведения эмпирических исследований (метод поперечных срезов, метод контрольных групп, индивидуальное и групповое психодиагностическое исследование, квазиэксперимент, наблюдение, беседа). В рамках разработанной программы, использованы следующие психологические методы и технологии: метод сенсорной интеграции [7, 26, 84, 102]; игровой терапии [51, 118, 119, 122, 220]; деловой и ролевой игры [122, 220]; методы беседы и дискуссии.

– методики диагностического и исследовательского типа: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова); методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко); опросник уровня агрессивности (А. Басс, М. Перри (адаптирован С. Н. Ениколоповым, Н. П. Цибульским)); методика исследования самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантिलеев); опросник «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И. А. Баева); методика субъективной оценки ситуативной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер (адаптирована Ю. Л. Ханиным)); тест «Самоконтроль в общении» (М. Снайдер (адаптирован Т. А. Ратановой, Н. Ф. Шляхтой)), методика диагностики социальной компетентности обучающегося (А. М. Прихожан), методика оценки уровня психологического климата коллектива (А. Н. Лутошкин).

– математико-статистические методы обработки эмпирических данных: процедуры описательной статистики, корреляционного анализа, сравнения средних, t-критерия Стьюдента для парных выборок; процедура ОЛМ-повторные

измерения. Обработка данных и статистический анализ результатов проводился в системе IBM SPSS Statistics 25.0.

Дизайн исследования: при планировании дизайна экспериментального исследования использовалась двухфакторная схема квазиэкспериментального планирования. Внутригрупповой фактор «Повторное измерение» – обследование испытуемых до начала занятий по программе, после их окончания и спустя шесть месяцев. Межгрупповые факторы разделяли подростков на группы: подростков с ОВЗ и нормативно развивающихся (НР) подростков, контрольную и экспериментальную.

Эмпирической базой исследования выступили образовательные организации: МОУ «Средняя школа №25 им. А. Сивагина» г. Ярославля; школы Ярославского муниципального района: МОУ «Глебовская основная школа», МОУ «Карачихская» СШ; МОУ «Средняя школа № 4» г. Углича; МОУ «Средняя школа № 6» г. Углича; МОУ «Средняя школа № 3» г. Рыбинска.

Исследование проводилось в 2013–2022 гг. На протяжении указанного времени разрабатывалась процедура исследования, осуществлялись сбор, обработка данных и интерпретация полученных результатов.

Выборка участников исследования. В исследовании приняли участие 468 школьников – учащиеся 7 и 8 классов в возрасте от 13 до 15 лет (230 девочек и 238 мальчиков; 224 подростка, имеющих НР и 244 подростка с ОВЗ).

Научная новизна. Впервые в контексте инклюзивного образования исследованы общие и специфические социально-психологические особенности подростков, имеющих нормативное развитие и с ограниченными возможностями здоровья.

В исследовании обнаружен феномен сходства личностных особенностей подростков, имеющих НР и с ОВЗ, а именно, установлено, что социально-психологические особенности статистически значимо не различаются в группах подростков НР и с ОВЗ. Подтверждено, что когнитивные компоненты в структуре дефекта в группах подростков с ОВЗ являются нарушенными, что проявляется в сложности освоения образовательных программ и возможности обучаться по

адаптированным и индивидуализированным образовательным маршрутам. Однако, социально-психологические особенности подростков с ОВЗ являются сохранными, более того, развитыми в той же степени, что и у их сверстников, имеющих НР. Эту сохранность необходимо использовать, как возможность для усиления и развития когнитивных компонентов подростков с ОВЗ. Таким образом, социально-психологические особенности могут оказывать компенсаторное, ресурсное воздействие на когнитивные функции подростков.

Внесен вклад в понимание социально-психологических закономерностей, обуславливающих возникновение основных психолого-педагогических проблем инклюзивного образования, связанных с построением инклюзивной культуры образовательной организации. Расширены и углублены научные положения о построении инклюзивной культуры образовательной организации. Описаны теоретически и экспериментально доказаны преимущества инклюзивной среды, предполагающей трансформацию системы ценностей участников инклюзивного образовательного процесса с учетом базовой концепции социальной и образовательной интеграции.

Новый в научном отношении факт заключается в том, что социально-психологические особенности могут оказывать компенсаторное воздействие на когнитивные функции подростков. Установлено, что стимулирующим развитие подростков в целом и в инклюзивных условиях, в частности, является не разделение, а совместное пребывание подростков, имеющих НР и с ОВЗ. Описаны основы построения социальных отношений подростков, характеризующиеся усилением социально-психологических особенностей подростков, оказывающих компенсаторное воздействие на адаптацию к инклюзивному пространству и усиливающих когнитивные возможности подростков с ОВЗ.

Теоретическая значимость. Расширены и углублены представления педагогической и возрастной психологии о психологических механизмах

становления социальной и психологической компетентности подростков НР и с ОВЗ в контексте инклюзивного образования.

Конкретизировано содержание понятий:

- «инклюзивная культура» как системы ценностей, норм, правил, регулирующих отношения между участниками образовательной среды, определяющей психологическую безопасность образовательной организации;
- «социально-психологические особенности» подростков, имеющих НР и с ОВЗ;
- «социальная компетентность» как устойчивого навыка понимания собственного внутреннего мира, внутреннего мира других и окружающей образовательной среды.

Полученные в работе результаты содействуют решению ряда важных теоретических проблем в психологии, поскольку внесен вклад в теорию педагогической и специальной психологии. Вклад состоит в разработке положений, объясняющих механизмы психического развития нормотипичных подростков и с ОВЗ, обучающихся совместно, поскольку показано значение сходства представлений подростков о своем внутреннем мире, внутреннем мире других и окружающей их образовательной среды. Предложенное понимание создает психологический базис, на котором может реализовываться инклюзивное образование и создаваться инклюзивная культура образовательной организации. Показано, что развитие социально-психологических особенностей подростков с ОВЗ может служить для них зоной ближайшего психического развития их социальной и психологической компетентности.

Практическая значимость. Результаты исследования позволяют создать систему психолого-педагогического сопровождения, способствующую нейтрализации ингибирующих факторов развития, и активирующую стимулирующие факторы развития обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Разработана и апробирована психолого-педагогическая технология в виде программы внеурочной деятельности. Установлено, что занятия по этой

программе, включающие элементы технологии сенсорной интеграции и игровые психотехнологии, оказывали положительный эффект на развитие социально-психологических особенностей школьников (обнаружены низкие показатели тревожности и агрессивности, возрастание общего индекса толерантности, психологической безопасности, самоотношения, самоконтроля в общении и социальной компетентности и, как следствие, улучшение социально-психологического климата в исследуемых ученических коллективах).

Разработанная и апробированная психолого-педагогическая программа может использоваться в качестве основы для построения психолого-педагогического сопровождения подростков, обучающихся в инклюзивных классах; технологии развития социальных и психологических компетентностей подростков, включенных в процесс инклюзивного образования; средства, обеспечивающего подросткам с ОВЗ зону ближайшего развития в рамках специально организованной внеурочной деятельности. Предлагаемая технология может обеспечить психологу, педагогу-психологу, социальному работнику, педагогу-предметнику и классному руководителю общую ориентировку и самостоятельность в выборе конкретного типа занятий в соответствии с возрастными-психологическими особенностями учащихся и их интересами.

Положения, выносимые на защиту

1. Обнаружены сходства личностных особенностей подростков, имеющих нормативное развитие и с ограниченными возможностями здоровья, т.е. исследуемые социально-психологические особенности имеют одинаковую феноменологическую выраженность в личности всех подростков. Установлен новый в научном отношении факт, согласно которому исследуемый дефект развития (F83 по МКБ-10) является не унитарным, а диверсифицированным, то есть в структуре дефекта нарушенными в большей степени являются когнитивные компоненты, а многие социально-психологические особенности остаются сохранными. Данный факт следует использовать как триггер для усиления и дальнейшего развития социально-психологических особенностей, а развиваясь,

они могут оказывать компенсаторное воздействие на когнитивные функции подростков.

2. Основными проявлениями данного факта являются:

-одинаковые показатели самоотношения. Самоотношение как базовый компонент Я-концепции лежит в основе формирования самооценки, рефлексии, уровня притязаний, а также определяется такими параметрами, как самоуважение, аутосимпатия, которые интегрируются в отношение к себе. Обнаруженные сходные показатели самоотношения свидетельствуют о том, что личностно подростки развиваются тождественным друг к другу образом.

-одинаковые показатели понимания социально-психологического климата в коллективе и ощущения уровня психологической безопасности. Полученный результат свидетельствует о том, что школьная реальность воспринимается сходным образом подростками со смешанным специфическим расстройством психологического (психического) развития и их сверстниками, имеющими нормативное развитие.

3. Сходная феноменологическая выраженность социально-психологических особенностей подростков, имеющих нормативное развитие и с ограниченными возможностями здоровья, создает объективные предпосылки для актуализации и развития компенсаторных механизмов, стимулирующих развитие подростков. Таким образом, обнаруженная диверсифицированность дефекта развития (F83 по МКБ-10), является ценным личностным ресурсом подростков с ОВЗ, ресурсом личностного и когнитивного развития подростков, а также базисом для разработки психолого-педагогических инструментов, сопровождающих развитие данных личностных особенностей. На данную проблематику может и должен быть перенесен фундаментальный психологический механизм, который заключается в том, что развитие и усиление социально-психологических особенностей подростков может оказывать компенсаторное воздействие на адаптацию подростков с ОВЗ в обществе в целом и к инклюзивному пространству, в частности; а также усиливать их когнитивные возможности.

4. Наиболее эффективным организационным средством развития подростков в целом и в инклюзивных условиях, в частности, – является не разделение, а совместное пребывание, так как социально-психологические особенности развиваются в условиях совместности и коммуникации. Таким образом, вся инклюзия направлена на усиление и развитие социально-психологических особенностей обучающихся.

5. Разработанная и апробированная психолого-педагогическая программа «Формирование социально-психологических особенностей обучающихся в контексте инклюзивного образования» является эффективным средством развития подростков. Основными условиями реализации данной психологической интервенции являются: соблюдение на занятии баланса между фрустрацией и поддержкой, создание доверительных отношений, установление возможности взаимодействия со всеми участниками занятия. Эффективными базовыми направлениями в построении развивающих занятий стали игровые психотехнологии и сенсорно-интегративные. Следствием реализации программы является формирование благоприятного социально-психологического климата в исследуемых ученических коллективах и построение безопасной образовательной инклюзивной среды путем непосредственной работы с детьми в специально созданных условиях.

Основные научные результаты, полученные лично соискателем.

Диссертация является научной работой, написанной самостоятельно. Личный вклад соискателя состоит в определении целей и задач исследования, поиске источников информации, выборе объекта и предмета исследования. Теоретические положения и выводы, содержащиеся в диссертации, являются результатом самостоятельного исследования соискателя.

Установленные соискателем социально-психологические особенности подростков позволили определить базовые направления в построении развивающих занятий по авторской психолого-педагогической программе. Посредством технологий сенсорной интеграции и игровых психотехнологий у

подростков формируется не только навык восприятия себя, другого и объектов окружающего мира, но и реальное их смысловое значение.

Результаты проведенного исследования вносят вклад в педагогическую психологию в области понимания психологических закономерностей и механизмов становления социальной и психологической компетентности подростков НР и с ОВЗ в контексте инклюзивного образования.

Апробация результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования обсуждались на международных и всероссийских конгрессах, симпозиумах, съездах и конференциях, в том числе: Международная молодежная научно-практическая конференция «Путь в науку» (Ярославль, 2013-2021), International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics «Driven to discover!» (Женева, 2015), «Ананьевские чтения» (С-Петербург, 2014-2020), международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (Москва, 2014-2021), ежегодные конференции в МГППУ (Москва, 2014-2017), ЮФУ (Ростов-на-Дону, 2017), КГУ им. К. Э. Циолковского (Калуга, 2015-2020), СГСПУ (Самара, 2015-2019), КФУ (Казань, 2017), ИГУ (Иркутск, 2017, 2019, 2021), ИП РАН (Москва, 2017, 2019), ЯГПУ им. К. Д. Ушинского (Ярославль, 2014-2021).

Практические результаты исследования апробированы и внедрены в образовательный процесс в ряде средних общеобразовательных школ города Ярославля и Ярославской области.

Исследования, представленные в диссертации, частично выполнены в рамках грантов 1) государственное задание МОН РФ (задание № 25.2356.2014/К) (2014 г.), 2) РФФИ (2015 г.), 3) РНФ (2021 г.). Результаты диссертации отражены в 66 научных публикациях, среди которых 4 монографии (3 в соавторстве), 6 статей в журналах, рекомендованных ВАК РФ, из них 1 статья в изданиях, индексируемых в базах данных Web of Science и Scopus. Диссертация обсуждена и одобрена на заседании кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, а также на методологическом семинаре при Совете по защите диссертаций Д 999 51 02 на

базе ФГБОУ ВО «Ярославский госуниверситет им. П. Г. Демидова», ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» и рекомендована к защите.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертационное исследование соответствует паспорту научной специальности 19.00.07 Педагогическая психология, в т.ч.:

– области исследования – в качестве участников исследования выступили подростки. Изучалось их личностное и психологическое развитие – проведено эмпирическое исследование социально-психологических особенностей у подростков (п.4) в контексте инклюзивного образования.

– в исследовании изучались психологические факты, механизмы, закономерности учебной деятельности (п. 3) и действия ее индивидуальных или коллективных субъектов (обучающихся, группы, класса, аудитории); исследовалось влияние психолого-педагогического процесса, характера образовательной среды на психические новообразования обучающихся, их личностное развитие.

– были исследованы психологические условия эффективности педагогического воздействия (п.7).

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, выводов и заключения, списка литературы и приложений. Текст диссертации изложен на 337 страницах, иллюстрирован 7 таблицами, 29 рисунками, имеет 6 приложений. Список литературы включает 236 источников, из них 28 на иностранном языке.

ГЛАВА 1. СПЕЦИФИКА И СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Теоретические основы инклюзивного образования

Инклюзия, как социальная идея стала принципом государственной политики стран Запада в процессе политических дискуссий и борьбы за принятие другого человека, непохожего, борьбы против дискриминации на основании индивидуальных отличий, и опирается на идею исправления дискурса, выдвинутую в работах М. Фуко [191]. После того как инклюзия из социальной идеи стала принципом государственной политики, она сильно изменилась. Ее воплощение в жизнь в образовании, практике здравоохранения привело к появлению потребности обеспечить право на образование для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Социальная философия рассматривает инклюзию как форму совместного бытия обычных людей и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, которая поддерживает и развивает общество и его подсистемы, и по отношению к участию в котором все члены общества имеют право свободного выбора. В исследованиях и практике используется еще один термин – интеграция, – который понимается как форма социального бытия, которая предусматривает для человека с ограниченными возможностями здоровья не ограничиваемое участие и свободу выбора форм и способов участия во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в досуге и хобби, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций. Описываемое выше право законодательно закреплено в большинстве стран мира. Фундаментальным социально-философским принципом интеграции и инклюзии выступает категория свободы выбора. Свобода выбора воплощается в жизнь посредством важнейшего

принципа социальной политики государства в сфере образования, закрепленном в Законе об образовании [184].

Введение понятия «инклюзивного образования» Саламанкской Декларацией в 1994 г. [44] и принятие Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии в 2001 г. [250] близки по времени своего появления. Эти документы обозначают не признание того, что общество и культура не однородны, но и признание необходимости изменения отношения в обществе к этому разнообразию, говорят о необходимости осознания ценности данного разнообразия и ценности различий между людьми. Именно ценностный подход является прочным фундаментом инклюзии и социальной интеграции.

По официальным данным Росстата в России фиксируется рост количества детей обучающихся с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья. Так, количество таких детей на 2019 год составило 670.000 человек [8, 9] и продолжает расти. На данный момент более 4,5% детей в нашей стране относятся к категории лиц с ОВЗ и нуждаются в специальном образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям [9].

Многие исследователи и практики инклюзивного образования отмечают, что самыми важными и трудными являются именно ценностные изменения: от «образования для образования» к «образованию для развития»; преодоление социальных и профессиональных стереотипов в восприятии детей с ОВЗ; формирование сообщества, разделяющего идеи равноправия и принятия, стимулирующего развитие всех своих участников, в котором ценность каждого человека является основой общих достижений. Перечисленные положения касаются всего общества и непосредственных участников образовательного процесса. Понимание ценности свободы, равных прав, признание человеческого достоинства – есть аксиологические основания теории и практики инклюзивного образования. Инклюзивная культура становится особой философией, где ценности инклюзии приняты и разделяются всеми участниками образовательного пространства.

Реализация философско-методологических идей инклюзии в российской практике осуществляется через специальные стандарты общего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и правовых норм инклюзивного образования.

Все дети, имеющие те или иные проблемы со здоровьем, нуждаются в особом отношении, внимании, получении специальной медицинской и психолого-педагогической помощи, а также в специальном образовании, соответствующем их потребностям и возможностям. Е. И. Лебедева упоминает, что при работе с такими школьниками педагоги опираются на адаптированные образовательные программы и коррекционно-развивающие программы, которые помогают обеспечить социализацию ребенка, тем самым способствуя достижению конечной цели его обучения и воспитания - максимально возможное введение их в социум, активизацию ресурсов развития, преодоление трудностей в обучении, создание индивидуальной образовательной траектории, формирование у них способностей жить самостоятельно [109].

Инклюзивное образование – относительно новое понятие для Российской Федерации. Необходимо отметить, что в настоящее время создана законодательная база для реализации инклюзивного образования. Существует, статья 3.1. «Недопустимость дискриминации по признаку инвалидности» Федерального закона от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 01.06.2017) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (введена ФЗ от 01.12.2014 № 419-ФЗ), которая гласит: «В Российской Федерации не допускается дискриминация по признаку инвалидности. Для целей настоящего Федерального закона под дискриминацией по признаку инвалидности понимается любое различие, исключение или ограничение по причине инвалидности, целью либо результатом которых является умаление или отрицание признания, реализации или осуществления наравне с другими всех гарантированных в Российской Федерации прав и свобод человека и гражданина в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области» [184].

В статье 19 «Образование инвалидов» того же закона подчеркивается: «Людям с инвалидностью создаются необходимые условия для получения образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации основных общеобразовательных программ, в которых созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья...» [184].

В 2008 году в России подписана Конвенция о правах инвалидов. (Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года). Статья 24 «Образование» гласит [88]:

«1. Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях...

2. При реализации этого права государства-участники обеспечивают, чтобы люди с инвалидностью не исключались по причине инвалидности из системы общего образования, а дети с инвалидностью — из системы бесплатного и обязательного начального или среднего образования; чтобы люди с инвалидностью имели доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания...» [88].

Кроме того, в декабре 2012 года был принят Государственной Думой, одобрен Советом Федерации и подписан президентом РФ В. В. Путиным Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [184]. В п. 4 статьи 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» сказано: «Образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность», а в п. 12 данной статьи подчеркивается: «Государство в лице уполномоченных им органов государственной власти нашей страны и органов государственной власти субъектов РФ обеспечивает подготовку

педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами, методами обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ, и способствует привлечению таких работников в организации, осуществляющие образовательную деятельность» [184].

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в бережной социализации, поскольку еще совсем недавно они подвергались дискриминации или вовсе были изолированы от общества, были лишены возможности включиться в общеобразовательный процесс, общаться, обучаться, развиваться вместе со своими сверстниками. Уже не имеет места быть негативное отношение, предвзятость, несправедливость, выражающиеся в ограничении прав на получение образования и невозможности посещать общеобразовательные учреждения.

В настоящее время социализация детей с ОВЗ, их полноценное участие в жизни общества, включение в общеобразовательный процесс, эффективная самореализация в различных сферах деятельности стали одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики РФ. Инклюзивное образование предполагает отрицание дискриминации обучающихся с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья; дискриминации связанной с получением ими образования, и предполагает создание для них в процессе обучения условий, необходимых для эффективной реализации образовательных программ.

Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации. Данное положение абсолютно точно соотносится с целями образования детей с ОВЗ. Не важен статус учреждения, которое посещает такой ребенок, специальное оно или общеобразовательное. Принципиально другое оно обязано обеспечить раскрытие способностей особого ученика.

Спектр отличий в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья велик – от нормально развивающихся, испытывающих кратковременные и легко устранимые сложности, до детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Становится очевидным, что одной группе детей необходимо обучаться при специальной поддержке совместно с нормативно развивающимися сверстниками, другие нуждаются в адаптированной к их возможностям индивидуальной образовательной программе. Для каждой категории детей требуется дифференциация специального образовательного стандарта [132].

Инклюзия в образовательной организации должна стать частью общей культуры школы, которая направлена на создание микроклимата социального единства, доверия, который бы позволил избегать конфликтов и создать атмосферу безопасности. Принцип уважения к человеческому разнообразию становится центральным в основе создания инклюзивного общества и его культуры, общества в котором преодолевается дискриминация по признаку инвалидности, этничности и иным социально-культурным отличиям человека.

Видимая часть инклюзивной культуры легко фиксируется – это открытие инклюзивных классов в общеобразовательных школах, где учатся дети, имеющие нормальное развитие и дети с ограниченными возможностями здоровья; это создание доступной среды; создание и применение адаптированных образовательных программ; использование вспомогательных технических средств и технологий обучения разных категорий обучающихся.

Невидимая, но очень важная часть инклюзивной культуры выражена в невербальном общении, в правилах поведения и социальных нормах, которым следуют все участники образовательного процесса – учителя, учащиеся и их родители. Фиксировать скрытую часть инклюзивной культуры сложно по причине трудно анализируемых ценностных и смысловых основ взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Описываемая область культуры определяется в современной психолого-педагогической литературе, как «совокупность неосознаваемых положений, усвоенных процедур и способов

поведения, которые были восприняты и вошли в привычку в такой степени, что люди не задумываются о них, это система представлений, норм, установок, ценностей и моделей поведения, которые являются общими для группы и являются условием устойчивости группы» [9 с. 38]. Обучение можно называть инклюзивным при условии, что обучающийся полностью включен не только в культуру, но и во все процессы образовательного учреждения.

Построение инклюзивной культуры в образовательной организации является важным условием успешности включения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в школьное сообщество. Создание инклюзивной культуры в школе способствует созданию безопасного, терпимого сообщества. Сообщества, которое способно разделять идеи сотрудничества, которое стимулирует всех своих участников на развитие; сообщества, в котором ценность каждого человека – есть основа совместных достижений. Школьная культура создаёт общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми участниками образовательного процесса – педагогами, учащимися, администраторами, родителями и законными представителями. В инклюзивной культуре эти принципы и ценности влияют на решения в вопросах всей школьной политики, а также на ежедневную практику учения в каждом классе. Развитие инклюзивной культуры в образовательном учреждении является непрерывным процессом. Прежде всего, развиваются инклюзивные ценности, которые представлены в трудах разных авторов [9, 10, 154, 191] и имеют сходные описания, однако, при описании инклюзивных ценностей мы опираемся на работы Е. Л. Тихомировой [191] (см. рисунок 1).



Рисунок 1. «Инклюзивные ценности»

Ценности приоритетов равенства, сопричастности, сотрудничества в аспекте формирования инклюзивной образовательной культуры в образовательном учреждении соотносится с основными принципами инклюзивного образования как социального и образовательного инновационного процесса, динамически развивающегося инклюзивного подхода, при котором ведущим является позитивное отношение к разнообразию учеников, а индивидуальные особенности воспринимаются как возможность обогащения процесса познания. Выделим основные восемь принципов инклюзивного образования, которые отмечены в трудах современных исследователей инклюзивного образования С. В. Алехиной, Е. Л. Гончаровой, М. В. Григорьевой, О. А. Карабановой, О. И. Кукушкиной, Н. Н. Малофеевым, Н. Н. Посысоевым, Н. Ю. Флотской и др. [10, 43, 48, 63, 133, 135, 164, 230]:

– Признание для общества равной ценности всех участников образовательного процесса.

– Повышение степени участия всех учащихся во всех аспектах школьной жизни, таким образом, снижая уровень изолированности некоторых групп школьников.

– Изменение педагогических методов и технологий обучения таким образом, чтобы школа могла полностью соответствовать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой.

– Анализ, изучение и преодоление барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учащихся школы, а не только для тех, кто имеет инвалидность или особые образовательные потребности.

– Проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом, а не только какой-либо одной группы.

– Различия между учениками - это не препятствия, которые нужно преодолевать, а ресурсы, способствующие педагогическому процессу.

– Признание роли школ не только в повышении академических результатов учащихся, но и в развитии социальных ценностей [236].

– Инклюзия в образовании - это один из аспектов инклюзии в обществе.

Рассмотрим схему, отражающую принципы инклюзивного образования (см. рисунок 2):

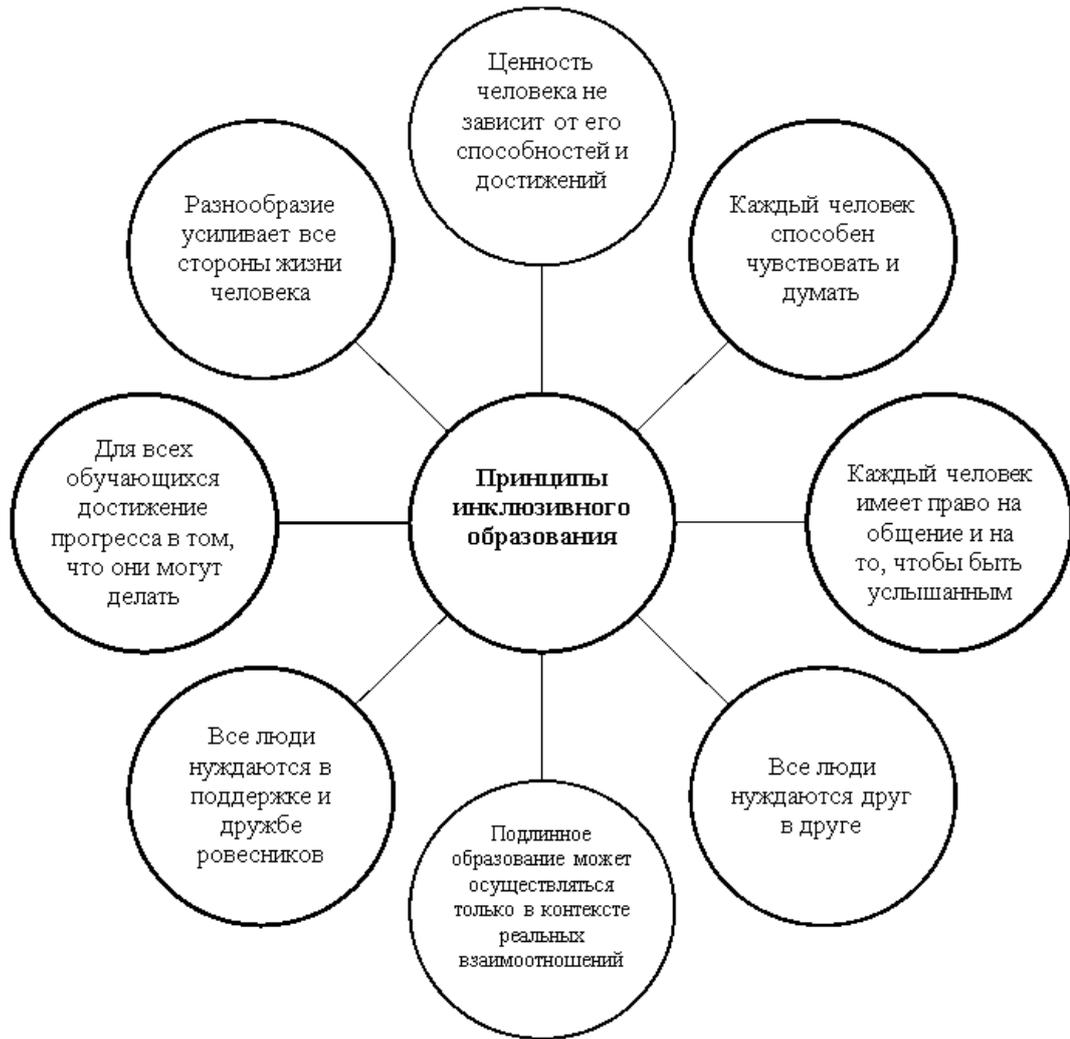


Рисунок 2. Принципы инклюзивного образования

Процесс развития и изменения политики, культуры и практики образования возможен лишь на основе принципов инклюзии. Рассмотренные принципы инклюзивного образования основаны на Саламанкской декларации [44].

Необходимо, чтобы педагоги инклюзивных школ принимали и реализовывали данные принципы в своей работе ежедневно. Поскольку реализация идеи инклюзивного образования в жизнь, кардинальное изменение образовательной практики в соответствии с принципами инклюзии – сложная задача. Идея инклюзии требует не только «включить», но и «включиться» в процесс взаимодействия с другими. Всем участникам образовательного процесса необходимо научиться быть открытыми общению, видеть необходимость своих

изменений, как профессионалов, уметь понимать и принимать особенности других, их отличия от нас. Инклюзия – это, в первую очередь, человеческие отношения.

Перед участниками образовательного процесса и исследователями инклюзивного образования стоит трудная задача, согласно А. Адлеру [6, с.14]: «не пренебрегать той мелодией, которая пронизывает вашу жизнь». Речь идет о приращении человеческого знания, о развитии понимания у каждого ученика его собственной и чужой душевной жизни. Особенно остро эта задача стоит в инклюзивной школе. Отношения между людьми могут радикально измениться, если они не будут конфликтовать и соперничать друг с другом, потому что в таких условиях человеку постоянно приходится тратить энергию на то чтобы быть осторожным и искать защищенности.

Концептуальные положения о принципах инклюзивной культуры лежат в основе инклюзивного образовательного процесса и создают фундамент, на котором развиваются подходы к формированию инклюзивной культуры школы [9, 11, 217, 218]:

- Каждая современная школа должна быть готова к обучению обучающихся, принадлежащих разным этническим группам и культурам, имеющих различный экономический и социальный статус, различные способности, состояние здоровья, интересы и цели обучения [221].

- Инклюзивная школа делает возможным доступ к знаниям для всех учащихся, вне зависимости от их образовательных способностей и возможностей здоровья. Предоставление такого доступа к знаниям увеличивает шансы каждого ученика, обеспечивая ему свободу выбора и условия для преодоления барьеров в образовании и участия во всех сферах школьной жизни [9].

- Инклюзивная школа поддерживает и защищает индивидуальный подход в процессе обучения. Учителя инклюзивных школ должны использовать различные методы и технологии, в соответствии с индивидуальными потребностями, способностями и целями обучения учащихся. Инклюзивная школа имеет своей

целью создать условия получения высоких результатов в обучении для всех учеников [217].

- В учебно-воспитательном процессе в условиях инклюзии концептуально важным является использование командного стиля работы педагогов. Работа в команде – есть комплексная и систематическая работа, позволяющая всесторонне сопровождать развитие ученика. Командная работа создает условия возможности достижения наилучших результатов в развитии каждого ребенка и способствует формированию инклюзивного общества [221, 224].

- Инклюзивная школа в обязательном порядке сотрудничает с семьями, государственными и общественными организациями. Привлечение к участию в деятельности школы всех заинтересованных сторон ведёт к расширению школьного сообщества и является источником привлечения дополнительных ресурсов для деятельности школы [11].

- В инклюзивной школе верят в успех каждого ребёнка, вне зависимости от его особенностей. Для того чтобы ребёнок мог почувствовать себя успешным в инклюзивной образовательной организации создается для этого среда, так в рамках, внеурочной деятельности каждый из учеников может быть актером, экскурсоводом или организатором выставки [11].

- Инклюзивная школа участвует в социальном развитии общества. Важнейшая социальная ценность инклюзивной школы в том, что она порождает культуру принятия каждого человека, гибкости в подходах к обучению. Инклюзивная школа способствует формированию инклюзивного общества, в котором будет оценена по достоинству индивидуальность каждого человека, и в котором каждый может получить помощь и поддержку [11].

Векторы формирования инклюзивной культуры в инклюзивных школах в направлении реализации принципов сопричастности, сотрудничества и равенства являются приоритетными. Для инклюзивных школ в обучении характерна атмосфера тепла и заботы. В таких школах очень сильным является чувство принадлежности к коллективу, имеются тесные социальные связи, здесь большое внимание уделяется заботе об окружающих. Инклюзивная культура не возникает

спонтанно, а является результатом усилий всего школьного коллектива по внедрению в школьную жизнь таких ценностей, как коллективизм и равенство. Развитие подобного рода включенности всех участников образовательного процесса в создание безопасной среды и инклюзивной культуры образовательного учреждения будет способствовать накоплению знаний и все более точному описанию социально-психологических особенностей подростков, имеющих НР и с ОВЗ.

Процесс формирования культуры инклюзивного образовательного пространства и включения учащихся с ОВЗ в учебный процесс не должен опираться на стремление или, тем более, принуждение учащегося с ОВЗ «быть как все»,

Инклюзивное образование имеет множество преимуществ для школьников с ОВЗ. Главными достоинствами считаются: демонстрация более высокого уровня социального взаимодействия со сверстниками (в том числе социальное принятие детей с особенностями развития и дружбу между детьми); улучшение социальной компетенции и навыков коммуникации; большая насыщенность учебных программ для детей с ОВЗ и в результате этого, улучшение их общеучебных умений и навыков, а также академических достижений [155, 158].

Введение инклюзивного образования в практику массовой школы сопряжено с многочисленными трудностями и требует серьезного осмысления и последующего решения, возникающих в связи с этим задач, в том числе организации подготовки педагогов, которым необходимо будет работать в условиях инклюзии.

В основу законодательства об инклюзивном образовании входит право всех граждан получить образование. Данное право описано в статье 43 Конституции РФ и в 28 статье Конвенции ООН о правах ребенка. В свою очередь инклюзивное образование в РФ опирается на закон «Об образовании» [184] и статью 19 ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ» [185]. Программа образовательного процесса для детей, нуждающихся в особом педагогическом подходе, разрабатывается на основе Федерального государственного образовательного стандарта [132].

Отметим преимущества инклюзивного образования, выделенные G. McGregor и R. Vogelsberg [227] (см. рисунок 3):

- Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими нормативно развивающимися сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в специальных школах. Это становится особенно очевидным, если взрослые в школе целенаправленно поддерживают социализацию и если количество детей с ОВЗ находится в естественной пропорции по отношению к остальным ученикам в целом.

– В инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с ОВЗ и с инвалидностью. Это в значительной мере связано с тем, что у них появляется больше возможностей для социального взаимодействия со своими типично развивающимися сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной этому возрасту.

– В инклюзивной среде обучающиеся с особенностями в развитии имеют более насыщенные учебные программы. Результатом этого становится улучшение навыков и академических достижений. В некоторых исследованиях делается предположение, что образовательные программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных школах имеют в целом более высокий стандарт, чем в специальных образовательных учреждениях, и дети в таких школах тратят больше времени на решение академических задач, имеют более высокие академические результаты.

– Социальное принятие школьников с особенностями развития улучшается за счёт характерного для инклюзивных классов обучения в малых группах. Дети «переступают» за черту инвалидности другого ученика, работая с ним над заданием в малой группе. Постепенно, обычные дети начинают осознавать, что у них с детьми с ограниченными возможностями здоровья много общего.

– В инклюзивных классах дружба между детьми с особенностями и без особенностей становится обычным делом, делом которому уделяется много внимания и в результате этого дружба приобретает особую ценность. В исследованиях установлено [235], что дети в инклюзивных классах имеют более прочные дружеские связи со своими сверстниками, нежели дети в специальных школах. Особенно явно это в тех случаях, когда дети с ограниченными возможностями здоровья посещают школу неподалёку от своего места жительства, а значит, имеют больше возможностей встречаться со своими одноклассниками вне школы [88]. Обнаружено также, что учителя играют ведущую роль в установлении и укреплении такой дружбы.

G. McGregor и R. Vogelsberg указывают дополнительные преимущества инклюзии для обучающихся с особенностями развития [227]:

– Инклюзия способствует формированию общих знаний у школьников с особенностями развития.

– Становясь взрослыми, те дети, которые имели опыт обучения в инклюзивных условиях, проводят больше свободного времени в обществе людей без инвалидности, и тратят больше времени в общественном секторе занятости, нежели выпускники специальных школ.

– Заработная плата выпускников инклюзивных школ, имеющих нарушения в психическом развитии, в среднем, в три раза выше, чем у выпускников специальных школ, с аналогичными нарушениями, а их поддержка для местного сообщества обходится в два раза дешевле.

– Для типично развивающихся школьников нахождение в классе вместе со сверстниками с ОВЗ совершенно не является фактором, несущим угрозу или представляющим опасность для их успешного обучения.

– Представления о том, что школьники с ОВЗ нарушают процесс обучения в классе, в научной литературе признаются безосновательными. Обнаружено, что время, которое на уроке уделялось детям с особенностями,

абсолютно сопоставимо со временем, которое учитель затратил на обычных учеников.

– Типично развивающиеся ученики могут получить преимущества при инклюзивном подходе к образованию за счёт улучшения качества обучения и совершенствования педагогических технологий работы в классе.

– Преимуществом инклюзии для обычных учеников будет также присутствие в классе дополнительного педагогического персонала. Достаточно большой процент дополнительного финансирования направляется непосредственно на обеспечение сопровождения особых детей, посредством привлечения специальных педагогов и помогающих специалистов. И в том, и в другом случае, присутствие в классе других взрослых создаёт дополнительные преимущества для всех обучающихся в классе.

– Обычные или одарённые ученики, будучи вовлечёнными в обучение своих сверстников, получают преимущества в том, что эти подходы способствуют повышению их самооценки и качества овладения академическими навыками. Обучающиеся начинают проявлять более чёткое формирование я-концепции, собственных принципов, социального знания.

– При обучении в инклюзивном пространстве школьники учатся уважать и ценить своих одноклассников с ограниченными возможностями здоровья, видеть то, что лежит за чертой ограниченности, различать социальные стигмы [101].

Конкретные шаги по созданию инклюзивного образования в России, учитывающие методологические подходы, разработанные в мировой практике, позволят реализовать право на образование лиц с особыми образовательными потребностями; позволят создать новый механизм взаимодействия специального и массового образования; дадут возможность адаптировать образовательные программы для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья; создадут условия для снижения степени изолированности людей с ограниченными возможностями здоровья, смогут повысить их социальную адаптивность и активность не только в образовательной сфере, но и в жизни.

Инклюзия важна для всех участников образовательного процесса [9, 16, 127, 179, 203, 205]. Инклюзивная культура образовательной организации позволяет обучающимся, имеющим нормальное развитие, приобрести опыт толерантной коммуникации, формирует чувство ответственности и уважения к окружающим другим развивает эмпатию. Для педагогов создается уникальная возможность практики индивидуального и личностно-ориентированного обучения.

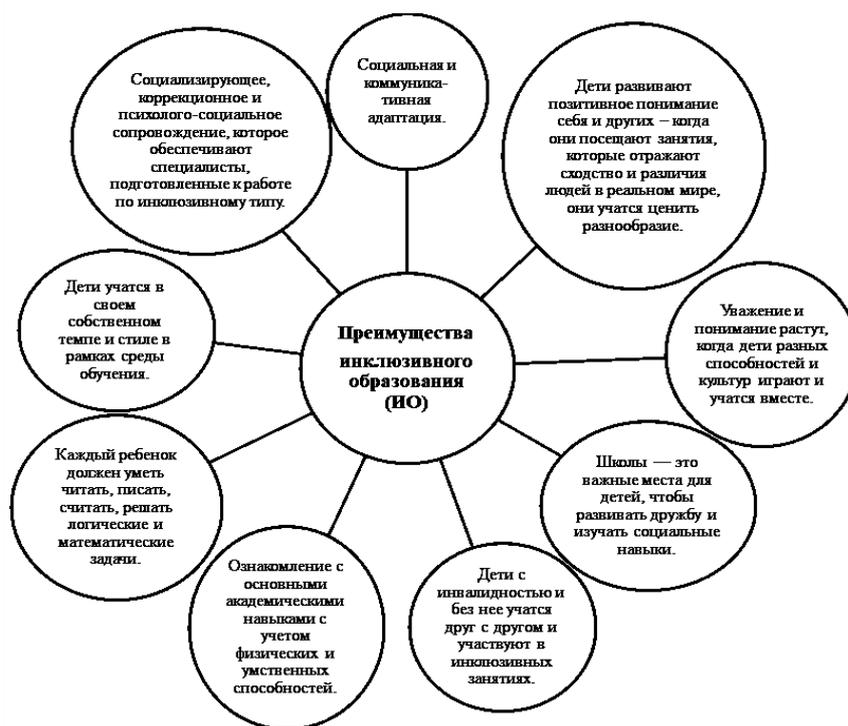


Рисунок 3. Преимущества инклюзивного образования

Преимущество инклюзивного образования неоспоримое, но оно также имеет свои проблемы и недостатки (см. рисунок 4).

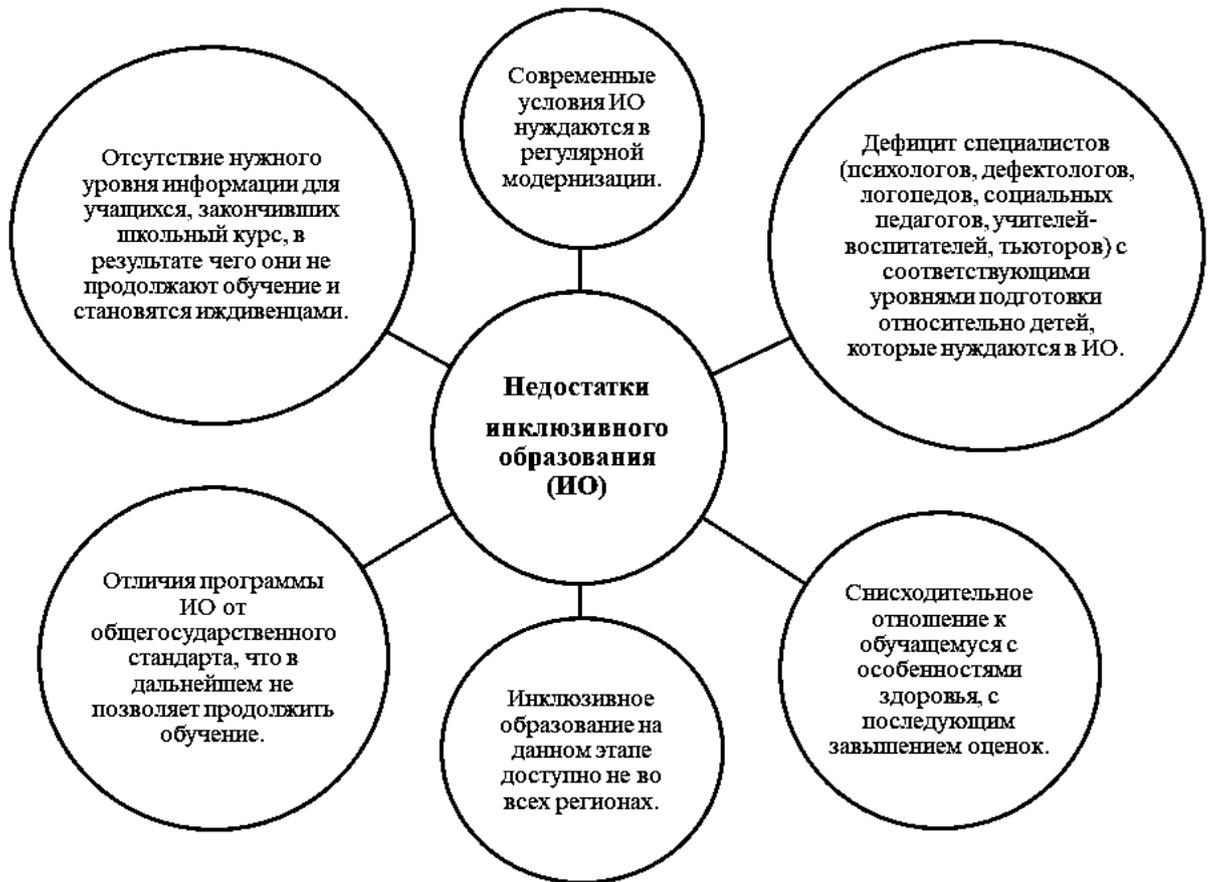


Рисунок 4. Недостатки инклюзивного образования»

Во многих странах процесс обучения в инклюзивном учреждении не доработан. Ученик, пройдя все этапы школьного обучения, не может получить профессиональные навыки, а значит, не может устроиться на работу, для того, чтобы продемонстрировать свои знания и навыки получить за них соответствующую оплату.

Сегодня ведутся обсуждения относительно устранения всех недостатков инклюзивного образования. Каждый гражданин имеет право на образование и реализацию во взрослой жизни. В частности, данная работа посвящена фундаментальным моментам инклюзивного образования – планированию воспитательного процесса, его реализации и развитию личности школьника в инклюзивной организации.

Руководители Европейского агентства по особым потребностям и инклюзивному образованию P. Gunnvall, J. Meijer [227] описывают актуальные

проблемы в развитии инклюзивного образования. Наиболее важной является проблема, которая состоит в том, что инклюзивное образование несет преимущества всем: положительный образовательный и социальный эффект инклюзивного образования.

В России существует много проблем, с которыми сталкиваются учебные заведения, которые переходят на инклюзивное образование по федеральному государственному образовательному стандарту:

- Многие школы осуществили на данный момент лишь формальный переход на эту систему.
- Во многих регионах закрываются специализированные и коррекционные образовательные организации.
- Родители все чаще переводят детей из оборудованных специализированных организаций в совсем не приспособленные школы.
- Во многих школах не проводится психологическая работа с учащимися и их родителями, которые не готовы к учебному сотрудничеству с детьми с ограниченными возможностями здоровья.
- Недостатки материально-технической базы образовательных организаций. Некоторые категории учеников с инвалидностью чувствуют неудобства, посещая стандартные школы.
- Недостаточное количество компетентных педагогов с необходимым уровнем знаний и навыков (медицинских работников, тьюторов, психологов и педагогов-воспитателей) привел к тому, что между детьми образовывается социальная пропасть, и учащиеся с умственными и физиологическими недостатками становятся изгоями. Как результат – перевод их на дистанционное обучение и последующая изоляция от социума.

Разнообразие в среде обучающихся не может не воздействовать на образовательную культуру организации в целом, поскольку увеличение круга потребностей обучающихся с ОВЗ требует определенной готовности от учреждения решать проблемы инклюзивного характера, минимизировать

возникающие по причине разнообразия коммуникативные сложности и напряжения между участниками образовательного процесса, а именно в системах «педагог-ученик», «ученик-ученик», «школа-родители». Инклюзивная школа ежедневно сталкивается с ситуациями, требующими профессионального решения задач, которые носят инклюзивный характер, владения компетенциями для взаимодействия с разнообразием и отличиями. Различные аспекты инклюзии проявляются в повседневных практиках работы образовательных организаций, где отражается уровень развития организационной инклюзивной культуры. В повседневных инклюзивных практиках проявляется стратегия и тактика работы руководителя, уровень владения педагогов и сотрудников требуемыми компетенциями, способы взаимодействия с сообществом детей и родителей. Для образовательной организации актуальной становится инклюзивная повестка, требующая от руководителя комплекса мер по изменению структуры и культуры организации.

На основе теоретического анализа можно заключить, что обязательным условием создания и успешного функционирования инклюзивного образования является благоприятный социально-психологический климат в образовательной организации в целом и в ученических коллективах в частности.

Следует отметить, что основное внимание исследователей при построении инклюзивного образования уделяется вопросам когнитивного развития обучающихся в новых, инклюзивных условиях. Вопросам же групповой динамики и развития личности обучающихся, имеющих как нормативное развитие, так и с ОВЗ внимания уделяется неоправданно мало.

1.2. Специфика возрастных и личностных особенностей обучающихся подросткового возраста в условиях инклюзии

Подростковый возраст является противоречивым и сложным периодом, в котором происходит множество физиологических, психологических, социальных перемен. Это кризисное, но ответственное время для личности ребенка, которое может резко поменять отношения между подростком, семьей и окружающим его миром.

Подростковый возраст исследовали многие психологи (Г. С. Абрамова, Г. М. Андреева, Л. С. Выготский, Г. В. Грибанова, Ф. Дольто, Л. Ф. Обухова, К. Н. Поливанова, Н. Н. Посысов, Д. И. Фельдштейн и др.) [1, 12, 41, 45, 49, 141, 150, 155, 185, 209, 217, 224].

В настоящем исследовании возрастные границы подросткового и юношеского возраста, как стадии развития личности будем рассматривать согласно Д. Б. Эльконину, который разделял подростковый возраст на два периода: младший (12 – 14 лет) и старший (ранняя юность; 15 – 17 лет) [208].

Исследуемый возрастной период обладает отличительными чертами:

- Психическими новообразованиями – способностью строить общение в зависимости от различных задач и требований жизни, ориентироваться в личных особенностях и качествах людей, сознательно подчиняться нормам, принятым в референтной группе, что проявляется в стремлении к самоутверждению, поиску своего места в мире. Ведущим мотивом, определяющим направленность вида деятельности, в этом возрасте выступает стремление к общению.

Л. С. Выготский смог наиболее четко дать определение новообразованию – это обобщенный результат этих изменений, всего психического развития ребенка в соответствующий период, который становится исходным для формирования психических процессов и личности ребенка следующего возраста [41].

- Предельными несоответствиями в уровне и темпах развития старшего подростка. Характерной чертой является чувство взрослости (несоответствие уровня притязаний с образом его будущего положения, которого он еще не

достиг) [209]. Вследствие этого часто появляются характерные для данного возраста конфликты между подростком и родителями, педагогами, самим собой.

- Становлением круга устойчивых интересов, которые становятся психологическим фундаментом для формирования ценностных ориентаций подростка.

- Быстрой сменой интересов с частного и конкретного на отвлеченное и общее. Подростки демонстрируют устойчивый интерес к вопросам мировоззрения, религии, морали.

- Формированием интереса к переживаниям других людей и к своим собственным, формируется личностная позиция отношений к другому человеку.

Подростковый возраст – это сенситивный период формирования и развития личности, серьезных психофизических изменений, требующий особого внимания и помощи со стороны педагогов и родителей. В этот период особую сложность и важность представляет процесс формирования ценностных ориентаций, основ мировоззрения и собственного позитивного отношения к окружающей действительности.

Подростковый возраст – это сенситивный период формирования и развития личности, серьезных психофизических изменений, требующий особого внимания и помощи со стороны педагогов и родителей. В этот период особую сложность и важность представляет процесс формирования ценностных ориентаций, основ мировоззрения и собственного позитивного отношения к окружающей действительности [217]. Меняется осознание собственного Я и Я среди других. Изменяется социальное положение подростка в школе, семье, в среде сверстников. На него возлагаются более сложные и ответственные обязанности, он уже не играет в «эти детские игры с малышами», а стремится прибиться к юношеской «тусовке». Подросток, он уже не ребенок, но еще и не взрослый. В этой связи у детей данной возрастной категории остро возникает потребность в психологическом сопровождении развития внутреннего мира, однако эта потребность не выходит в зону осознания ребенка. Данная ситуация является

благоприятной атмосферой для воздействия на социальное самоопределение подростка.

К подростковому возрасту у ребенка накапливается довольно большой объем самой разнообразной информации. С вступлением в новую возрастную фазу у него формируется способность выстраивать логические схемы, улавливать причинно-следственные связи. На этой основе количество полученного знания переходит в новое качество, а вкупе с расширяющимся жизненным опытом у него формируется более высокий уровень самосознания, он обращает свой взор на внутренний мир и духовный облик других людей и на этой основе выстраивает устойчивый нравственный идеал.

Семейный психолог Л. В. Петрановская [147, с. 238-239] дает характеристику феноменологическим изменения, которые происходят в подростковом возрасте: «В школе разница между детьми и подростками сильно заметна. Пятиклассники – легкие, как мотыльки. Ловко перемещаются между рядами, находятся в постоянном движении, подпрыгивают на месте от возбуждения и предпочитают передвигаться очень быстро, почти бегом. Восьмиклассники – это резко вытянувшиеся ребята, они уже не порхают, не идут, а тащатся, тяжело падают на стул, перед этим так же тяжело уронив портфель. Повзрослевшие дети часто чувствуют усталость, задевают за углы мебели и дверные косяки, потому что ещё не запомнили новых границ своего тела».

В диссертации представлено исследование, направленное на детей с нормальным развитием и имеющих диагноз F83– «смешанные специфические расстройства психологического (психического) развития» по МКБ-10. Этот диагноз, согласно Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [168], относится к задержанному развитию, это лишь небольшая группа детей с отклоняющимся развитием. В инклюзивных школах встречаются дети, имеющие асинхронное, поврежденное, дефицитное развитие и другие нарушения.

Проблема исследования социально-психологических особенностей у подростков с ОВЗ, в частности со смешанным специфическим расстройством психологического (психического) развития является актуальной в настоящее

время в связи с ростом этой патологии детства, недостаточной разработанностью научных представлений о качествах психики такого подростка, недостаточной приспособленностью диагностических методик для адекватного обследования детей, имеющих такой диагноз, а также в сравнении этих результатов с показателями особенностей подростков, имеющих нормативное развитие. Изучение специфики социально-психологических особенностей при задержанном развитии и путей его развития представляет определённый интерес для совершенствования практики психолого-педагогического сопровождения школьного обучения таких детей. Прежде, чем мы перейдем к описанию социально-психологических особенностей необходимо обсудить, что же понимается под недостаточным развитием.

Недостаточное развитие рассматривается нами в соответствии с подходом Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [168]. Недостаточное развитие трактуется в работах психологов, занимающихся нарушениями развития, как дефицит произвольной регуляции и пространственно-временных представлений, которые, в свою очередь, отражают состояние регуляторного обеспечения психической активности и ментальных структур, определяющих развитие познавательной деятельности. Аффективная организация важна, но для выделения этой группы второстепенна, поскольку влияет не столько на характер развития, сколько на его особенности внутри группы. Ее анализ позволяет разграничивать отдельные варианты (формы) этого типа по характеру поведенческих особенностей и аффективного реагирования.

Для асинхронного развития характерна специфика сформированности структуры аффективной организации и соответствующих феноменологических проявлений, а также произвольной регуляции, определяемой стоящим за ней регуляторным обеспечением психической активности. Любой поведенческий акт или аффективное проявление существует в пространственно-временном континууме, однако сформированность пространственно-временных представлений, отражающих состояние ментальных структур субъекта, носит в этом случае второстепенный характер. Наличие резких изменений психического

развития в результате каких-либо внешних воздействий, приводящих либо к органическим повреждениям, либо к психологической травме, свидетельствует о поврежденном психическом развитии, таким образом, выделяется группа детей с поврежденным развитием. В этом случае важно проанализировать историю развития (анамнез) и объективные данные, касающиеся времени возникновения повреждений. Помимо анализа феноменологической специфики и особенностей сформированности компонентов базовой структурной организации, важными факторами являются время возникновения поражения и его характер.

К типологической группе «недостаточное развитие» относятся виды отклоняющегося развития, для которых специфичной является недостаточность развития (по отношению к средненормативному) всех или отдельных психических процессов и функций. Не сформированными являются регуляторное обеспечение психической активности и ментальные структуры, остро стоит проблема недоразвития познавательной деятельности. Аффективная организация в данном случае второстепенна.

Основные критерии выделения группы недостаточного развития [168]:

- Недостаточная сформированность, а также динамика развития познавательной деятельности.
- Нарушения процессов регуляции и ментальных структур.
- Отсутствие врожденной или приобретенной в раннем возрасте дефицитарности какой-либо дистантной анализаторной системы (слуха, зрения) или опорно-двигательного аппарата.
- Эффективность специфичной коррекционно-развивающей работы специалистов и комплексного сопровождения ребенка в целом, особенности организации образовательного маршрута.

Дополнительные критерии выделения группы недостаточного развития:

- Время возникновения недостаточности познавательной деятельности или явная недостаточность ее предпосылок в раннем возрасте.

– Непрерывность и последовательность психического развития без нарушения плавности в результате воздействия какого-либо фактора (прививки, травмы, соматического заболевания). Если не наблюдалось резкого изменения качества, динамики психического развития, когда на смену условно-нормативному или близкому к нему развитию приходит выраженная недостаточность познавательной деятельности. В этом случае речь пойдет не о недостаточном, а о поврежденном развитии.

Первопричины недостаточного развития могут быть разными – от выраженных органических поражений центральной нервной системы, до неярко выраженной специфики функциональной организации мозговых систем и социальных условий развития. Для этого типа основными являются те компоненты, которые наиболее полно включены в формирование познавательной деятельности: произвольная регуляция психической активности и пространственно-временные репрезентации. Речь идет в первую очередь о нейробиологической составляющей развития и пространственно-функциональной организации мозговых систем, а социальные условия развития являются второстепенными [168].

У детей с недостаточным развитием наблюдаются проблемы регуляторного и когнитивного плана, которые осложняются спецификой формирования эмоционально-волевой сферы. Эмоционально-волевая сфера может модулировать характер деятельности через личностные особенности ребенка и его аффективно-эмоциональное реагирование и поведение.

Н. Я. Семаго выделяет три вида недостаточного развития, различающихся как по характеру, так и по выраженности нарушений (см. рисунок 5) [168]. В свою очередь, каждый вид расщепляется на отдельные варианты и формы.

Настоящее исследование посвящено типу недостаточного развития, в частности задержанного развития, поэтому все его виды, варианты и формы детально описаны не будут, остановим свое внимание на вариантах и формах задержанного развития.

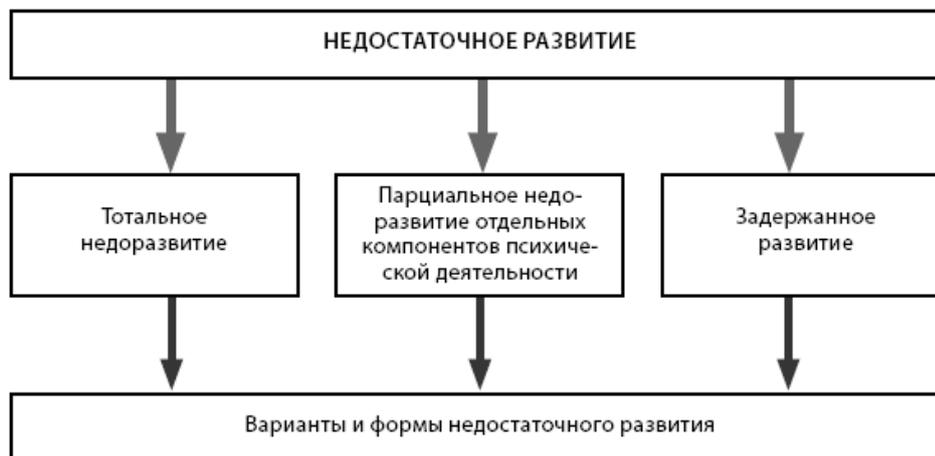


Рисунок 5. Виды недостаточного развития»

Общие положения. К задержанному развитию относят те варианты недостаточного развития, при которых характер, последовательность формирования психических сфер (регуляторно-волевой, когнитивной и аффективно-эмоциональной) в целом соответствуют средненормативным показателям, а темп формирования отстает от условной нормы. При этом социально-психологическая адаптация ребенка в целом не выходит за пределы нормативной.

Критерием выделения этого вида отклоняющегося развития является незначительное отставание по темпу формирования всех психических функций и систем, не приводящее к социально-психологической дезадаптации. При этом темп развития постепенно ускоряется (спонтанно или с помощью специалистов), и к 12 годам ребенок в состоянии догнать своих сверстников, достигнув условной нормы. Уровень развития как условно-нормативного достаточно жестко привязан к стандартной массовой образовательной программе и возможностям ее усвоения. Речь идет о требованиях образовательных программ. Именно эти требования определяют анализ психического развития ребенка. Понизится планка педагогических и программных требований – «исчезнет» и категория детей «с истинным ЗПР». Соответственно ужесточение требований к подготовленности детей к регулярному обучению, усложнение характера и структуры образования

вызовут расширение этой категории (что ярко представлено в современной реальности инклюзивного образования).

Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [168] выделяют следующие варианты задержанного развития (общая схема приведена на рисунке 6).



Рисунок 6. Варианты и формы задержанного развития

Прежде чем перейти к описанию вариантов и форм задержанного развития (темпово и неравномерно задержанного развития), обратимся к истории изменения представлений о задержке психического развития. Это необходимо сделать в связи со значительными различиями в понимании проблемы задержки психического развития в рамках разных подходов и научных областей (медицины, педагогики и психологии).

Опираясь на труды Н. Я. Семаго и М. М. Семаго [167, 168], приведем историческую справку. На детей с задержанным развитием исследователи обратили внимание еще в середине XIX века. Им давали разные названия (псевдонормальные, отстающие в педагогическом отношении, запоздавшие, малограмотные).

В 1920-е годы в работах российских психиатров фигурировало понятие задержка психического развития, делалась попытка развести тотальную задержку развития, возникающую вследствие врожденных причин (определяемую как

олигофрения), и другие варианты «многочисленной сборной группы». В фундаментальной работе Н. И. Озерцкого «Психопатология детского возраста» есть раздел, посвященный «детям с замедленным темпом развития», в котором в общем виде описываются все варианты темпово задержанного развития, дается психолого-педагогическая характеристика и даже описывается адекватный образовательный маршрут для этих детей. В этот же период начинается изучение детей с психофизическим инфантилизмом. В начале 1950-х годов В. А. Гиляровский дал собирательную характеристику инфантилизма и выделил основной его критерий – гармоничность формирования различных психических сфер. Тогда же было предложено отнести детей с инфантилизмом к категории неравномерного психического развития.

В 1950-60-е гг. поднимался вопрос о невозможности объединения в категорию «задержка психического развития» достаточно разнородной группы детей с разнообразными клиническими проявлениями (и по симптоматике, и по течению). В середине XX века детский психиатр Г. Е. Сухарева выразила мнение, что формулировка «задержка психического развития» неудачна. «Без раскрытия его «диагноза» клинического содержания этот термин остается пустым и ненужным» [186]. В подтверждение своей позиции она практически впервые дала этиопатогенетическую характеристику различных вариантов задержанного развития (в контексте разграничения с олигофренией) и привела наиболее адекватные образовательные маршруты.

Характерно, что во многих работах психиатров в России затрагивались вопросы психологических и поведенческих особенностей этой категории детей, особенностях их познавательной деятельности, обучаемости и выбора образовательных учреждений.

В работах Г. Е. Сухаревой [176] подробно описаны следующие нарушения:

- задержка темпа умственного развития, обусловленная неблагоприятными условиями воспитания и обучения или патологией поведения;
- интеллектуальные расстройства при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;

– различные формы общего инфантилизма, определяющие нарушения познавательной деятельности: гармонический инфантилизм; дисгармонический инфантилизм;

– инфантилизм на фоне резидуальной церебральной недостаточности (вариант, описанный Л. С. Юсевичем и М. И. Ляпидесом как «органический инфантилизм»).

Для каждого варианта автор дает развернутую этиопатогенетическую характеристику, описывает особенности обучения и наиболее адекватные образовательные маршруты.

Г. Е. Сухарева подчеркивает, что «те интеллектуальные нарушения, которые называют термином «задержка психического развития», различаются между собой не только по симптоматике и течению, но и по этиологии и патогенезу. Нужно отметить, что инфантилизм также не представляет собой самостоятельной клинической формы – это группа различных болезненных состояний. Отнюдь не всегда речь идет о временной задержке умственного развития, нередко имеет место более или менее стойкий интеллектуальный дефект» [176].

Таким образом, обосновывается невозможность использования единого определения для столь разнообразной группы детей и соответственно невозможность унифицированного сопровождения в образовательной среде.

В работах М. С. Певзнер, посвященных детям с задержанным развитием, их состояние оценивается как «временная задержка психического развития» [146]. Тем самым появляется возможность, что через определенный срок задержка компенсируется (с помощью специалистов или даже без нее), ребенок догонит своих сверстников, и его развитие войдет в условно нормативное русло, что позволит ему обучаться по программе массовой школы. Задержка психического развития в то время понималась исключительно в контексте замедления темпа развития. Введение такого подхода на долгие годы определило магистральный путь диагностики и коррекции развития детей данной категории.

В дальнейшем этот подход получил развитие в работах К. С. Лебединской, В. В. Лебединского. К. С. Лебединская [103] провела разграничение и систематизацию этого варианта отклоняющегося развития.

Классической стала клиническая систематика задержки психического развития К. С. Лебединской [103]:

– задержка психического развития конституционального происхождения (неосложненный психический и психофизический инфантилизм, по М. С. Певзнер, гармонический инфантилизм, по Г. Е. Сухаревой);

– задержка психического развития соматогенного происхождения (интеллектуальные расстройства при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями, по Г. Е. Сухаревой);

– задержка психического развития психогенного происхождения (задержка темпа умственного развития, обусловленная неблагоприятными условиями воспитания и обучения или патологией поведения, описанная Г. Е. Сухаревой рамках психопатического развития, в том числе и выделяемого ею дисгармонического инфантилизма);

– задержка психического развития церебрально-органического происхождения (варианты органического инфантилизма, описанные Г. Е. Сухаревой [176], психофизический инфантилизм, осложненный недостаточным развитием познавательной деятельности, речи, длительными астеническими и церебрастеническими состояниями [146]).

К. С. Лебединская не только сделала клиническую характеристику этих групп задержки психического развития, но и неоднократно подчеркивала важность различных форм обучения для детей с разными вариантами задержанного развития. Много написано о необходимости организации специальных классов и школ для детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, а в наиболее тяжелых случаях и обучение по программе вспомогательной школы. Клиническая систематика К. С. Лебединской уточняет и конкретизирует в психолого-педагогическом аспекте подход Г. Е. Сухаревой.

В международных классификациях болезней (МКБ-10) нозологической единицы «задержка психического развития» - нет, поэтому психиатры и неврологи использовать понятие ЗПР или его модификации в своих заключениях, по сути, не имеют юридического основания.

Сложность анализа данной ситуации усугубляется и особенностями интерпретации терминов, характеризующих аналогичные категории детей в других странах. В американской традиции используется термин «mental retardation», который во многих русскоязычных работах и трактуется как психическая задержка.

Приведем определение American Association on Mental Retardation: «Задержка психического развития подразумевает существенные ограничения ряда функций, и она характеризуется значительным снижением уровня интеллекта, сочетающимся с относительным ограничением в двух или более адаптивных сферах поведения: коммуникабельности, самообслуживания, бытового обеспечения, общественной жизни, физического здоровья и безопасности, успеха в обучении и трудовых навыках, обеспечении досуга. Задержка психического развития формируется до 18 лет» [222 с.40].

Данное определение возможно является адекватным для описания образовательной ситуации в американских школах. Что касается Российской образовательной парадигмы, то данное определение требует более точно и глубоко отразить состояние детей с ОВЗ, так, чтобы дифференцированно и эффективно подходить к планированию и реализации комплексного сопровождения детей в целом и коррекционно-развивающей работе, в частности.

К сожалению, в современной дефектологической практике стала теряться та дифференциация вариантов задержанного развития, которая была представлена в работах Г. Е. Сухаревой [176] и К. С. Лебединской [103], исчезает и категория временности задержки психического развития.

В основе выделения истинно задержки развития лежит понимание задержки как явления временного и подверженного самокомпенсации. Возможность

самокомпенсации детей с психическим инфантилизмом (неосложненным) отмечали практически все исследователи [146, 176].

В большинстве современных работ все разнообразие подобного типа развития стало сводиться к единому грубо упрощенному понятию задержка психического развития. Понимаемый и используемый таким образом термин задержки психического развития стал распространяться не только на диагностически сложные, пограничные с интеллектуальной недостаточностью случаи, но и в ситуациях проявления тотальной недостаточности психического развития.

Практики данный факт объясняют необходимостью «дать ребенку шанс», выявить какие-либо еще не актуализированные ресурсы. В большинстве случаев для грамотного специалиста очевидно, что ребенок не сможет справиться с общеобразовательной массовой программой и адаптироваться в обычном школьном социуме. В получаемой ситуации не только упускается время для адекватного развития ребенка, в соответствии с его возможностями, но и из гуманных побуждений родителям фактически наносится психологическая травма, а принятие неприятного, но необходимого решения об обучении по программе коррекционной школы, лишь оттягивается. Подобное упрощение и огрубление дифференциации детей мы, вслед за Н. Я. Семаго и М. М. Семаго, считаем недопустимым и неадекватным современному состоянию психологической и педагогической наук [88].

Таким образом, на основе теоретического анализа литературы по вопросу специфики обучающихся подросткового возраста в условиях инклюзии в целом, и особенностях обучающихся, имеющих диагноз F83 – «смешанные специфические расстройства психологического (психического) развития» по МКБ-10, в частности, можно заключить, что этот диагноз, согласно Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, относится к задержанному развитию, это лишь небольшая группа детей с отклоняющимся развитием. В современных исследованиях специальной педагогики и психологии описываются когнитивные различия между группами обучающихся, имеющих нормативное развитие и с диагнозом F83 по МКБ-10,

также на этой основе делаются заключения обобщающего порядка, которые состоят в том, что данные категории детей различаются не в максимальном количестве и личностных параметров, однако, существуют исследования, которые позволяют взглянуть на психологические особенности обучающихся с диагнозом F83 по МКБ-10 под другим углом. Таким образом, данный факт обуславливает необходимость упорядочивания и расширения фактов, которые уточняли бы и описывали их соотношения в контексте системных отношений внутри личности.

1.3. Специфика и содержание социально-психологических особенностей подростков

Подростковый возраст относится к критическому периоду психического развития. Этот период характеризуется значительными изменениями психической сферы: происходит конкретная перестройка ранее сложившихся психологических структур и возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения подростка [1, 12]. Подростковый возраст характеризуется повышенной возбудимостью, неустойчивостью эмоций, тревожностью, агрессивностью в поведении, подростки плохо контролируют себя, эмоциональны и нестабильны, что приводит к повышению конфликтности [12, 131]. Этот период психической нестабильности является кризисным, но между тем необходимым для становления личности подростка и его перехода к взрослости. При этом необходимо выяснить особенности протекания подросткового периода у детей, имеющих нормативное развитие и у детей с недостаточным развитием. Важный в подростковом возрасте процесс личностного становления у подростков отличается своеобразием и нуждается в пристальном психологическом сопровождении.

Несмотря на сложность и важность проблемы личностного развития, социализации подростков в условиях инклюзии, в педагогической психологии и в дефектологической науке пока недостаточно исследований.

В подростковом возрасте отмечается общая психологическая перестройка: колоссальные изменения происходят в сфере самосознания подростка, в целом

оформляется такое сложное образование как Я-концепция: претерпевают изменения образ Я, система самооценок подростка. На наш взгляд, исследование особенностей психических новообразований возраста дает наиболее ценную дифференциально-диагностическую информацию, поскольку психические новообразования возраста являются наиболее уязвимыми для влияния вредоносных факторов. Применительно к подростковому возрасту наиболее значимыми в плане диагностики психического развития будут некоторые личностные образования: тревожность, самоотношение, психологическая безопасность, общение со всеми участниками образовательного процесса.

Так, в исследованиях И. А. Коневой с соавторами [90] было установлено наличие общих особенностей в развитии самоотношения, которые свидетельствует о единстве закономерностей становления самоотношения, образа Я у подростков, имеющих НР, так и у подростков со смешанным специфическим расстройством психологического (психического) развития.

М. М. Назаренко, Н. Н. Полянских [135] выдвигали предположение о том, что у подростков с недостаточным развитием и их нормативно развивающихся сверстников существуют общие и модально-специфические качества социального интеллекта. Однако, по результатам исследования стало ясно, что гипотеза об общих качествах социального интеллекта не подтвердилась. Подтвердилось лишь то предположение, что у подростков с недостаточным развитием существуют модально-специфические качества развития социального интеллекта.

При анализе исследований по вопросу сравнительного изучения социально-психологических особенностей подростков, имеющих нормативное развитие и подростков с недостаточным развитием нами было также обнаружено, что некоторые исследователи отмечают, что подросткам с недостаточным развитием свойственен высокий уровень притязаний и завышенный уровень самооценки, который свидетельствует об определённых искажениях в формировании личности подростка, например, таких как нечувствительность к замечаниям окружающих людей, а так же к ошибкам и неудачам собственным, невозможности оценить себя адекватно и сравнить себя другими - всё то, что характерно для личностной

незрелости. Однако, мы можем возразить описанным данным [90], в связи с тем, что в статье приводятся параметры, которые соответствуют возрастным новообразованиям.

На основе анализа исследований, посвященных изучению личностных особенностей подростков со смешанным специфическим расстройством психологического (психического) развития, а также сравнительной характеристике с особенностями их сверстников, имеющих нормативное развитие можно заключить о недостаточном количестве исследований, особенно в контексте инклюзивного образования.

Психологические аспекты подросткового возраста, социальный статус подростка – являются крайне противоречивыми. Возраст характеризуется максимальными диспропорциями в уровне и темпах развития. Важнейшая психологическая особенность - зарождающееся чувство взрослости, ответственности. Оно выражается в том, что уровень притязаний подростка предвосхищает будущее его положение, которого он фактически еще не достиг, намного превышает его возможности. Таким образом, при анализе психологических особенностей подростков, имеющих НР и с ОВЗ, осуществленном в п. 1. 2. Выясняется необходимость исследования личностных параметров подростков. А именно, наиболее значимыми для нас являются социально-психологические особенности, в связи с тем, что исследованию социально-психологических особенностей подростков посвящены труды многих ученых – Н. П. Ансимовой, О. А. Карабановой, М. М. Кашапова, В. Н. Мясищева, Н. Н. Посысоева, А. М. Прихожан, А. А. Реана, Н. Ю. Флотской и др.) [13, 59, 61, 67, 134, 155, 159, 162, 187]. Такие исследования обогатили психологию подростка достаточно противоречивыми научными фактами (феноменологией).

Вслед за В. Н. Мясищевым определим социально-психологические особенности – как особенности, которые личность обнаруживает в контактах с основными общественными отношениями, социальными ценностями, нормами, группами, другими людьми, с достижениями человеческой цивилизации [134].

Основой для выделения социально-психологических свойств служат отношения личности с социальной действительностью. В. Н. Мясищев предложил рассматривать социально-психологические качества личности в соответствии с отношением личности к себе, к другим людям, к вещам, к природе и окружающему миру в целом [134]. То есть социально-психологические свойства личности подразделяются в соответствии с отношением личности к миру и жизни вообще, целям и перспективам жизни в обществе, к достижениям культуры, интегрированности в общество, социальную группу, отношением к себе, необходимости участвовать в жизни общества, степени реализованности своих возможностей, отношением к другим людям. Данный факт неразрывно связан с актуальным и современным подходом «Theory of mind». Согласно исследованиям в данном подходе (S. Baron-Cohen, J. Flavell, J. Henry, J. Perner, H. M. Wellman, H. Wimmer, Е. А. Сергиенко, А. Ю. Уланова) [169, 209, 214, 220, 234, 236] успешное взаимодействие участников образовательной среды предполагает развитие у них «модели психического», то есть определенной степени понимания ими внутреннего мира друг друга, наличие конгруэнтных представлений собеседников о ситуации и объекте коммуникации, их готовности к обмену информацией. Концепт «модели психического» при изучении генезиса понимания внутреннего мира других людей является высоко актуальным.

Для дальнейшего теоретического анализа и проведения эмпирического исследования необходимо конкретизировать структурные компоненты социально-психологических особенностей подростков. В. Н. Мясищев выделяет несколько структурных уровней, обобщим далее [134]: а) отношение к миру и жизни – мировосприятие и миропонимание личности, которое выражается в оценке собственной жизни через самоотношение, Я-концепцию, самооценку; б) отношение к целям и перспективам жизни в обществе – мотивация достижений в самореализации и самоутверждении – в первую очередь это потребность в безопасности, а также потребность в безопасных социальных контактах (общение, принадлежность социальной группе, сообществу), совместной жизнедеятельности; в) отношения с обществом и группой. Проявляется в

принятии групповых норм, ценностей, целей деятельности, интегрированности в структуру межличностных отношений членов группы; г) отношения с людьми – коммуникативность личности; д) отношение к себе – самоотношение, образ Я, самооценка.

Обобщая исследования, проведенные в России и за рубежом в рамках подхода «Theory of mind», а также исследования личностных особенностей подростков можно заключить, что основными структурными векторами в развитии социально-психологических особенностей являются, во-первых, понимание собственного внутреннего мира, внутреннего мира другого и физического мира вокруг. Рассмотрим подробнее каждый из структурных моментов для теоретического определения диагностического инструментария.

Обсудим социально-психологические особенности подростков, относящиеся к структурному компоненту «понимание собственного внутреннего мира» - таковыми стали: показатели тревожности и самоотношения. Далее представим их теоретическую характеристику.

Особо острую необходимость приобретает изучение изменений, происходящих в эмоциональной сфере детей и подростков, связанных с преломлением в их сознании происходящих в обществе явлений. Проблема личностной тревожности применительно к подросткам в целом и к подросткам со смешанным специфическим расстройством психологического (психического) развития нам видится весьма актуальной в связи с имеющимися у них дополнительными предпосылками к формированию данного личностного новообразования, а именно: нестабильность эмоционально-волевой сферы как проявление отклонения в развитии, зачастую неблагоприятные условия семейного воспитания, сложности, возникающие в учебной деятельности.

Формируясь под влиянием неблагоприятных факторов, личностная тревожность у подростков с недостаточным развитием может усугублять дефект, осложнять их интеграцию в общество, адаптацию к жизни. Актуальность изучения особенностей личностной тревожности обусловлена и тем, что именно в

подростковом возрасте, согласно результатам исследований, она может закрепляться в качестве устойчивого образования.

Следует подчеркнуть, что ее актуальность в настоящее время определяется также в связи с интенсивной интеграцией детей с отклонениями в развитии в общеобразовательную среду.

Выделяют тревожность ситуативную и личностную. Мы разделяем точку зрения Ю. Л. Ханина, который дает следующее определение ситуативной тревожности [193]: «ситуативная тревожность возникает как реакция человека на различные, чаще всего социально-психологические стрессоры. Личностная тревожность – это черта, свойство личности, она объясняет индивидуальные различия в подверженности действию стрессоров. Речь идет об относительно устойчивой склонности человека воспринимать угрозу своему Я в самых различных ситуациях и реагировать на эти ситуации повышением ситуативной тревожности. Величина личностной тревожности характеризует прошлый опыт индивида, то есть, как часто личности приходилось испытывать ситуативную тревожность».

Устойчивый интерес к проблеме тревожности нашёл отражение в работах многих российских и зарубежных учёных (В. М. Астапов, А. В. Микляева, Р. Мэй, Е. И. Погорелова, Т. А. Полшкова, А. М. Прихожан, Ю. Л. Ханин, К. Хорни и др.) [17, 18, 127, 133, 149, 151, 158, 159, 192, 195], что нередко рассматривается в качестве доказательства степени ее разработанности.

В исследованиях по проблеме тревожности чаще всего обсуждаются вопросы, касающиеся ее определения, дифференциации от других, близких по смыслу, феноменов, возможных причин возникновения, а также вопросы, ориентированные на разработку программ коррекции тревожности в виде специально организованных занятий и тренингов. В настоящее время остаются мало изученными способы и механизмы самостоятельного преодоления тревожности, а также роль тревожности в процессе адаптации. Выявить такие механизмы позволяет детальное изучение взаимосвязи тревожности с другими психическими феноменами. Сопоставление уровней тревожности с уровнями

адаптации и с направлениями и типами реакций на фрустрацию открывает новые возможности для изучения внутренних ресурсов подростков с высоким уровнем тревожности, необходимых им для адаптации.

Термин «тревожность» используется для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние. В этом случае тревожность обозначает черту личности. Тревожность, как черта, или личностная тревожность, не проявляется непосредственно в поведении. Но её уровень можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно у индивида возникают состояния тревоги [19]. Ю. Л. Ханин понимает под обеими мерами тревожности следующее [193]. Состояние тревожности сопровождается субъективными, сознательно воспринимаемыми ощущениями угрозы и напряжения, сопровождаемыми или связанными с активацией или возбуждением автономной нервной системы. Тревожность как черта личности означает мотив или приобретенную поведенческую диспозицию, которая предрасполагает индивида к восприятию широкого круга объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу, побуждая реагировать на них определенными состояниями, интенсивность которых не соответствует величине объективной опасности [159]. Тревожность в данный момент (реактивная или ситуативная тревожность как состояние) характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушение внимания, иногда нарушение тонкой координации. Личностная тревожность (устойчивая характеристика человека) характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги [151]. В настоящее время исследования тревожности направлены на дифференцировку ситуативной тревожности, которая связана с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся свойством личности. Также большое количество исследований направлено на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения [149].

Понятие и структура самоотношения личности. Проблема самоотношения и его роли в структуре личности в настоящее время является чрезвычайно актуальной для психологической науки. Разработке данного вопроса посвятили свои работы Н. А. Костылева, Т. Н. Кочеткова, А. Маслоу, В. С. Мухина, С. Р. Пантлеев, В. В. Столин, И. И. Чеснокова, Г. А. Цукерман и многие другие [93, 94, 126, 131, 144, 161, 174, 197, 199]. В Российской и зарубежной психологической литературе самоотношение понимается как эмоциональный компонент самосознания, который, с одной стороны, опирается на самопознание, а с другой – создает главные предпосылки для формирования саморегуляции, самоактуализации и саморазвития.

Единый подход к определению такого феномена, как отношение человека к себе, в современной психологии отсутствует, несмотря на то, что он активно изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями. Одним из наиболее перспективных взглядов на данный феномен является рассмотрение самоотношения как непосредственной представленности в сознании личностного смысла «Я». Данная модель была предложена В. В. Столиным в русле концепции о личностном смысле «Я» [174].

Согласно этой модели, основой самоотношения является процесс, в котором собственное «Я», собственные черты и качества оцениваются личностью по отношению к мотивам, выражающим потребность в самореализации. Наиболее полно самоотношение описывается как специфическая активность субъекта в адрес своего «Я», состоящая в определенных внутренних действиях (и установках на эти действия), характеризующихся как эмоциональной спецификой, так и предметным содержанием самого действия. Например, самоуверенность (отбрасывание сомнений), самоинтерес (обращение взгляда на собственное «Я»), самообвинение и т. д. Более общим аспектом строения самоотношения, его макроструктурой являются эмоциональные компоненты - самоуважение, аутосимпатия, близость-самоинтерес, образующие эмоциональное пространство, в котором разворачиваются соответствующие действия-установки. Наконец, наиболее общим образованием структуры является недифференцированное общее

чувство «за» или «против» своего «Я», являющееся суммацией позитивных и негативных компонентов.

Согласно взглядам В. В. Столина [174], возможность существования интегрального и относительно постоянного отношения к себе заложена в самом строении самоотношения, которое как система обладает свойством аддитивности. Так, субъект с низким самоуважением может сохранять его постоянным, не стараться повышать его уровень, например, из страха неудачи, но одновременно повышать или поддерживать общее позитивное самоотношение либо выражением симпатии к себе, либо близости, либо ожиданием позитивного отношения от других. Т. е. в нормально функционирующей системе самоотношения уменьшение, например, симпатии к себе может быть скомпенсировано пропорциональным увеличением самоуважения так, чтобы интегральное отношение осталось на прежнем высоком уровне.

Итак, самоотношение в рамках подхода В. В. Столина понимается как формируемое в процессе соотнесения личностью собственных качеств с мотивами ее самореализации. В сознании субъекта самоотношение семантически оформляется (когнитивная составляющая) и переживается (эмоциональная составляющая). Когнитивная составляющая самоотношения в сознании выражается в субъективном наделении себя чертами, т.е. в самовосприятии, эмоциональная - в возникновении эмоций, чувств, направленных на самого себя. Субъект при этом относится к своему «Я» в зависимости от того, воспринимается ли оно как негативное, позитивное или конфликтное (противоречивое) условие достижения мотивов личности. Отсюда отношение человека к себе может быть позитивным («Я»-условие, способствующее самореализации), негативным («Я»-условие, препятствующее самореализации) или конфликтным («Я»-условие, в одно и то же время и способствующее и препятствующее самореализации) [174].

С.Р. Пантилеев [144] в качестве структурных компонентов самоотношения выделяет две совместно функционирующие подсистемы: «оценочную» и «эмоционально-ценностную». В качестве оценки самоотношения определяется как «самоуважение», «чувство компетентности», «чувство эффективности». В

качестве эмоции самоотношение обозначается как «аутосимпатия», «чувство собственного достоинства», «самоценность», «самопринятие». Обе подсистемы находятся в отношении взаимного превращения.

Оценочная и эмоционально-ценностная подсистемы отношения к себе принципиально различны по своему содержанию. Смысл «Я» личности как субъекта тех или иных жизненных отношений обнаруживает свое выражение в этих подсистемах в различных «языках» - самооценках и эмоциональных отношениях. В основании формирования подсистем самоотношения лежат различные психологические механизмы. Их модальности организуются в единую систему на основании разных принципов. Оценочное и эмоциональное самоотношение по-разному связаны с личностными характеристиками, занимают специфичное место в системе саморегуляции личности. Для сохранения их позитивного тона используются различные по своему содержанию механизмы психологической защиты.

Подсистемам самоотношения присуща своя, относительно независимая друг от друга, логика формирования. Подсистемы самоотношения бимодальны по своему содержанию. Они состоят из противоположных по своему эмоциональному тону модальностей. При этом, по С.Р. Пантлееву, оценочная и эмоциональная составляющие с негативным эмоциональным тоном интегрированы в единый, относительно независимый фактор «самоуничужение».

Таким образом, исходя из общего разделения самоотношения на оценочную и эмоциональную подсистемы, его структуру можно описать как состоящую из трех компонентов: позитивного оценочного самоотношения (самоуважение), позитивного эмоционального самоотношения (аутосимпатия) и негативного самоотношения (самоуничужение). Все эти компоненты являются сложными по своему строению образованиями, включают в себя целый ряд различных по своему содержанию модальностей.

Многие исследователи отмечают, что критическим в формировании самоотношения выступает подростковый возраст (В. С. Мухина, Л. В. Петрановская, Д. И. Фельдштейн, И. И. Чеснокова, и другие) [131, 147, 185,

197]. Это обусловлено неоднозначностью и противоречивостью развития детей на данном возрастном этапе. Особенности развития личности в этот период во многом определяют и последующий жизненный путь. В этом возрасте наиболее четко проступают все особенности психической сферы ребенка и проявляются результаты родительского воспитания. Как считают многие авторы (В. С. Мухина, И. И. Чеснокова и др.), самоотношение является ведущим компонентом структуры самосознания подростка. Это обуславливает развитие в его сознании совершенно новых психологических образований – рефлексии на себя, на других, на общество.

Известно, что в качестве первого социализирующего института общества выступает семья, чье влияние является самым длительным и всеобъемлющим. На современном этапе социально-экономического развития общества роль семьи, взаимоотношений ребенка с родителями приобретают еще большее значение, чем прежде. Важнейшей детерминантой психологического здоровья является самоотношение личности, оказывающее регулирующее влияние на деятельность и поведение подростка и его развитие будет проходить успешно при специально организованных психологических условиях.

Обсудим социально-психологические особенности подростков, относящиеся к структурному компоненту «понимание внутреннего мира другого» – таковыми стали: показатели самоконтроля в общении, общего индекса толерантности и коммуникативной толерантности. Далее представим их теоретическую характеристику.

Особенности подросткового самоконтроля в общении. Проблеме самоконтроля и его проявлений в подростковом возрасте посвящены исследования Е. В. Коневой, В. Н. Куницыной, Д. А. Леонтьева, Д. В. Люсина, Г. С. Никифорова, А. Г. Пачиной и др. [87, 88, 90, 99, 108, 112, 137, 145]

Самоконтроль – это осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний. Появление и развитие самоконтроля определяется требованиями общества к поведению человека. Формирование произвольной саморегуляции предполагает возможность человека осознавать и

контролировать ситуацию, процесс. Самоконтроль предполагает наличие эталона и возможности получения сведений о контролируемых действиях и состояниях. Волевая регуляция основана на самоконтроле человека, как компонента саморегуляции, в то же время самоконтроль может быть объектом волевой регуляции, например, в стрессовых ситуациях [234].

Самоконтроль имеет достаточно сложную уровневую структуру. В самом общем виде она может быть сведена к трем уровням [145]:

Высокий уровень самоконтроля, когда человек осуществляет самопроверку действий по собственной инициативе, стремится во всем разобраться самостоятельно, без помощи извне, практически не допускает ошибок. Люди со средним уровнем самоконтролем достаточно часто ошибаются в новых условиях, но осознают это и исправляют свои ошибки самостоятельно поскольку стремятся проверить свои возможности. Такие люди не всегда уверены в своей правоте, нуждаются в поддержке. Механизм самоконтроля становится произвольным при обнаружении неточности или ошибки, он не доведен до совершенства. Люди с низким уровнем самоконтроля уверены в своей правоте, не критично относятся к замечаниям в свой адрес. Им сложно работать по схеме, адекватно воспринимают новое правило только после многократных повторений, не способны применять его в изменившихся условиях.

Самоконтроль базируется на восприятии или самих недостатков в работе, или того, что служит сигналом их предстоящего возникновения. Чтобы успешно контролировать свою деятельность, подросток должен не только знать, какими признаками характеризуются недостатки в работе, но и уметь различать их тогда, когда они еще сравнительно слабо выражены. Соответствующее развитие зрительных, слуховых и двигательных восприятий имеет в силу этого большое значение в его работе. По тому, какие органы чувств участвуют в оценке выполняемой операции – мышечно-двигательный, зрительный, слуховой, комбинированный. Сюда относятся кинестетический контроль, например, при пользовании закрепляющими устройствами, пользовании орудиями труда, слуховой – определение на слух особенностей работы станка, хода обработки

изделий и особенно зрительный начиная с общего восприятия рабочей обстановки и кончая различением тонких малозаметных признаков.

Самоконтроль постепенно формируется и совершенствуется в процессе игры, общего и трудового обучения ребенка. Ближайшее к ребенку окружение, а значит его родители и товарищи, ежеминутно доставляют ему цели, образцы и мотивы его действий. Педагоги демонстрируют эталоны, с помощью которых обучаемый начинает овладевать первоначальными формами самоконтроля [35].

В процессе обучения и воспитания эти эталоны интериоризируются, присваиваются обучаемым и становятся неотъемлемым компонентом психической саморегуляции выполняемой им деятельности, тем самым позволяя обучаемому переходить на самостоятельный контроль своих действий, своего поведения [145].

Установка на самоконтроль, наличие образца, с которым соотносится выполняемая учебная деятельность, а также умение осуществлять процесс соотнесения – все это сохраняет свое значение в качестве обязательных условий формирования самоконтроля у учащихся среднего школьного возраста. Но вместе с тем у подростков появляется и ряд новых признаков в сфере самоконтроля. Во-первых, наблюдается рост понимания со стороны учащихся значения самоконтроля как фактора, способствующего повышению качества их учебной деятельности. Во-вторых, происходит объединение рабочих действий и самоконтроля, который начинает все естественнее входить в учебную деятельность как его неотъемлемая составляющая [1]. К концу среднего школьного возраста самоконтроль превращается в обобщенное и сокращенное умственное действие, а мыслительные операции, необходимые для его осуществления, начинают выступать в свернутой форме. Самоконтроль снова становится более осознанным и развернутым, если в процессе учебной деятельности ученик встречается с определенными трудностями и начинает переживать в связи с этим чувство неуверенности в правильности выполняемого задания. Еще одна характерная особенность подросткового возраста состоит в том, что наряду с самоконтролем за промежуточными и конечными результатами

деятельности учащиеся обращаются к предварительному самоконтролю, с помощью которого пытаются прояснить цель предстоящей деятельности, намечают план действий, осуществляют корректировку планируемых результатов. Формирование собственной личности посредством самовоспитания с помощью активного самоконтроля является еще одной новой и принципиально важной вехой среднего школьного возраста [97, 198].

Толерантность подростков. Российским законодательством гарантируется создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, в том числе посредством организации инклюзивного образования (п. 1 ч. 5 ст. 5 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [183].

Инклюзивное образование предполагает, что лица с особыми образовательными потребностями могут обучаться не в специализированных, а в массовых общеобразовательных учреждениях. В основе его реализации лежит ряд принципов, отметим важнейшие из них:

- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников [2].

Следовательно, такое образование позволяет решить одну из основных проблем лиц с ограниченными возможностями, которая заключается в недостатке общения с другими людьми и, в особенности, со сверстниками. Выход за пределы, как правило, ограниченного семьёй социума, дает им возможность быстрее социализироваться, сформировать общее представление о себе, своем месте в мире, жизненных целях и ценностях.

Одним из критериев такого принятия может являться показатель толерантности. По мнению Т. Н. Петуховой, «толерантность – это сознательно сформированная модель поведения, направленная на миролюбивое восприятие

иного человека...» [148]. Заметим, что образовательный процесс основывается на сотрудничестве, где две стороны. Второй стороной в инклюзивном образовании выступает лицо с ограниченными возможностями здоровья. Следовательно, и его отношение к другим участникам образовательного процесса во многом будет определять характер и результат такого сотрудничества.

Проблема толерантности и ее формирования отражена в трудах ведущих российских психологов – А.Г. Асмолова, Е. Г. Виноградовой, Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой [15, 16, 36, 172, 173]; а также в цикле наших работ – А. А. Волченкова, М. М. Кашапов [37, 39, 62, 64, 65, 67].

Мы рассматриваем толерантность, как интегральную характеристику индивида, которая определяет его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и с окружающим миром.

Современное инклюзивное российское образование старается разработать такой подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким и эффективным, нежели предшествующие модели образовательного процесса, для удовлетворения различных потребностей в обучении.

Ведущим условием успешного включения ребенка с особыми образовательными потребностями, несомненно, является наличие толерантной образовательной среды. Очевидно, что все компоненты толерантной образовательной среды должны быть направлены на эффективное развитие каждого субъекта инклюзивной образовательной среды. И на детей, имеющих особые образовательные потребности, и на детей, имеющих условно нормативное развитие, и на педагога, и на родителей всех учащихся образовательной организации. Только при условии такой средовой организации признается право на уникальность и неповторимость каждой личности, ненасильственное общение, основанное на диалоговых формах сотрудничества.

В связи с этим остро встаёт жизненная, актуальная проблема формирования толерантности подростков как субъектов инклюзивного образовательного процесса. Анализ исследований, связанных с вопросами формирования толерантности в инклюзивной образовательной среде, показал, что нет единого чёткого определения данного понятия.

Толерантность не равносильна безразличию. Обращаясь к определению понятия «толерантность», следует отметить ещё и тот факт, что на современном этапе понимание толерантности имеет разное толкование и в культурах разных народов. К примеру, толерантность в переводе с английского языка означает готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь [36]. Французский перевод определяет толерантность как уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических или религиозных взглядов [36]. В китайском языке проявлять толерантность, означает позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других. В словарях, издаваемых на русском языке, можно отметить, что наиболее близким по значению понятию «толерантность» является понятие «терпимость» как умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным и лояльным к поступкам других людей.

В свою очередь, «терпимость» следует рассматривать в двух аспектах: первый предусматривает «способность мириться с кем-либо, с чем-либо». В названном аспекте такая способность касается высоких душевных качеств личности: великодушия, добросердечности, отзывчивости, готовности помочь и так далее. Второй аспект означает «терпимое отношение». В данном аспекте рассматривается терпимое отношение к недостаткам другого человека, в том числе, и физическим, и психологическим. А также терпимое отношение к иному мнению, принятие чужой позиции, уважение разных точек зрения на одну и ту же проблему.

С понятием толерантности соотносится не только понятие терпимость, но и другие понятия, в частности, миролюбие, сострадание, сочувствие, согласие, также выражающее идею преодоления конфликта, достижения консенсуса.

Анализ существующей на сегодняшний день литературы показал, что существуют разные формы толерантности. Основными из них можно считать этническую, политическую, маргинальную и физиологическую. Наиболее значимой из них для настоящего исследования является межличностная толерантность, которую следует рассматривать как особый способ построения взаимодействия и общения с детьми, в том числе «иными, особыми, не похожими на всех остальных». Межличностная толерантность многоаспектна и неоднородна по своему содержанию. Её составными частями есть основание обозначить и физиологическую толерантность, поскольку часто дети с особыми образовательными потребностями имеют разный физиологический статус, и коммуникативную толерантность, так как дети с особыми образовательными потребностями имеют коммуникативные барьеры в связи с имеющимися речевыми нарушениями, и, по всей вероятности, ряд других.

Суть межличностной толерантности состоит в готовности человека выйти за пределы ограниченного круга «своих» интересов и миров, отличных от «других» по любому признаку: по национальности, вере, социальному происхождению, возрасту, статусу и так далее.

Особенно актуальной на сегодняшний день, и для настоящего исследования в частности, является проблема толерантной коммуникации в молодежной среде. Сущность толерантности раскрыта в «Декларации принципов толерантности», принятой в 1995 году ООН [40]. В ней выделены основные компоненты толерантности. Это признание, принятие, понимание, отказ от доминирования и насилия, уважительное отношение к другому в сочетании с установкой на диалогичное взаимодействие с ним. «Отношение к другому» рассматривается как фундаментальное, системообразующее в понятии толерантности [15].

Толерантное отношение к другой личности предполагает признание и понимание того, что личность имеет право быть другой, отличной, с другими воззрениями, ценностями, культурой, отказ от силового навязывания идей, сколь бы правильными и хорошими эти идеи не представлялись, поскольку исходит из относительности многих наших убеждений и суждений, невозможности их

бесспорного обоснования для всех. Интолерантные отношения способствуют возникновению конфликтов, ксенофобии, агрессивному национализму, дискриминации и т. д.

Коммуникативная толерантность – особый способ построения взаимоотношений, межличностного взаимодействия и общения с другими людьми. Именно в этом виде толерантности наиболее ярко выражается сущность толерантности. Формирование коммуникативной толерантности как личностного качества подростка определяет интерес широкого круга исследователей, педагогов-практиков, что связано с ростом социальных ожиданий и требований по отношению к образовательным учреждениям [4].

Подросток как субъект коммуникативной толерантности познаёт и усваивает информацию о толерантности, активно взаимодействует с другими субъектами на основе принципов толерантности, способен достаточно корректно относиться к педагогам, сотрудникам школы, сверстникам и другим школьникам. Коммуникативная толерантность означает сформированность в сознании субъекта личностно-значимого образца терпимого коммуникативного поведения и готовность его реализовывать в различных ситуациях общения, бесконфликтное коммуникативное поведение.

Эффективное формирование коммуникативной толерантности у подростков требует соблюдения определённых педагогических условий: включение ценностных ориентиров толерантности в содержание гуманитарных предметов, систему воспитательной работы, психологическую службу школы. Оно также предполагает повышение уровня педагогической толерантности, создание и реализацию комплексно-целевой программы формирования толерантности у подростков.

Обсудим социально-психологические особенности подростков, относящиеся к структурному компоненту «понимание внутреннего мира другого» – таковыми стали: показатели психологической безопасности, агрессивности и социальной компетентности подростков.

Проблема понимания психологической безопасности личности. Потребность в безопасности и защите – первичная потребность каждого из нас, согласно шкале потребностей, предложенной А. Маслоу [126]. Потребность в безопасности и защите включает в себя: потребность в организации, предсказуемости событий, законе и порядке, стабильности, а также в свободе от таких угроз, как болезнь, хаос и страх. Для каждого человека личная безопасность, безопасность его родных и близких, является одной из ключевых ценностей.

Вопросы психологической безопасности, создания безопасных образовательных условий поднималась в работах И. А. Баевой, Н. С. Баранцовой, Г. М. Бреслава, Д. А. Бухаленковой, Н. Е. Вераксы, М. В. Григорьевой, Н. Н. Посысоева, Н. Ю. Флотской и др. [20, 23, 25, 27, 29, 31, 35, 38, 39, 46, 157, 182, 189].

Образовательная среда школы и ее участники могут подвергаться как внешним, так и внутренним угрозам. На уровне личности к основным внутренним угрозам относят: внутренний дисбаланс и психологическое напряжение личности, психологическое неблагополучие, нестабильность и нарушение психического развития и здоровья, к внешним – неудовлетворенность психологическими характеристиками среды и неустойчивость к воздействиям со стороны людей и групп.

На уровне образовательной среды к основным внутренним угрозам относят: негативное отношение к образовательной среде ее участников, нарушение спокойствия и порядка в образовательном учреждении, трудности в общении участников среды, к внешним - чрезвычайные ситуации в социальной, технической и экологической сферах, криминализация общественных отношений.

Определяя психологическую безопасность, как состояние устойчивости психики, психологи предполагают поддержание некоторого баланса между устойчивостью человека и негативными воздействиями на него окружающей среды. Психологическая безопасность среды и личности неотделимы друг от друга, они представляют собой модель нормального функционирования и устойчивого развития человека во взаимодействии со средой.

В качестве основных понятий в области изучения образовательной среды и ее психологической безопасности являются риск, угроза.

В образовательной среде могут быть следующие факторы риска: низкая активность педагогов и обучающихся, недостаточное обеспечение материально-технической базы школы, а также кадрового состава, несформированность практических и социальных навыков, опыта и умений, уровень культуры и воспитания, особенности личности участников образовательного процесса, недостаточность профилактики физического и психического нездоровья. Объединяя все это, можно выделить такие факторы риска.

- Учебная нагрузка (объем домашних заданий, количество времени, проведенного в школе, распределение учебной нагрузки во время учебного года, четверти, недели, дня).

- Условия обучения (условия учебного процесса).

- Взаимоотношения (стили взаимоотношений обучающегося и педагога, включая оценку результатов педагогом учебной деятельности обучающегося, а также взаимоотношения школьника со сверстниками и родителями).

Основным риском во взаимодействии участников образовательной среды является получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью. Основным источником психотравмирующих ситуаций – это психологическое насилие в процессе взаимодействия.

Совокупность этих факторов представляет собой угрозу образовательной среде и развитию личности ее участников, а также ведет к формированию психологического неблагополучия у всех участников образовательного процесса.

Агрессия в подростковом возрасте. Ситуация роста агрессивного поведения подростков затрагивает общество в целом и вызывает беспокойство и тревогу у педагогов, родителей. Поэтому можно с уверенностью сказать, что проблема агрессии в подростковой среде является одной из самых злободневных как в нашей стране, так и за рубежом.

Данная проблема изучалась и изучается большим количеством ученых, таких как Т. П. Авдулова, Л. Берковиц, Т. Б. Дмитриевой, Е. А. Курилович, К. С. Лебединская, Н. Д. Левитов, А. А. Реан и др. [3, 5, 24, 96, 100, 104, 105, 162]. Несмотря на большое количество проведенных исследований, наличие неразрешенных вопросов и многочисленных научных дискуссий, проблема агрессии остается привлекательной и находится в центре внимания психологической науки.

Важность специального изучения подросткового агрессивного поведения определяется его значительной возрастной спецификой. Подростковый возраст является самым острым и самым длительным по сравнению со всеми возрастными кризисами, знаменующими собой переломные этапы в онтогенетическом формировании личности ребенка. Данный возраст характеризуется резкими, качественными изменениями, затрагивающими все стороны развития. Одной из наиболее важных причин, определяющих возрастную специфику агрессивного подросткового поведения, является то обстоятельство, что мы имеем дело с периодом самого значительного возрастного психоэндокринного сдвига – с пубертатным кризисом, роль которого в генезе социальных и личностных девиаций, возникновении психических расстройств, трудно переоценить [3].

Агрессия в человеческом обществе имеет специфические функции [5]. Во-первых, она выступает средством достижения какой-нибудь значимой цели. Во-вторых, агрессия часто является способом замещения заблокированной потребности и переключения деятельности. В-третьих, агрессия используется некоторыми людьми как способ удовлетворения потребности в самоутверждении и как защитное поведение.

Агрессивное поведение подростков становится источником душевных страданий не только родителей, опекающих взрослых, педагогов, но и самих подростков, которые нередко становятся жертвами агрессии сверстников. Очевидно, что поведение, вызванное агрессией, влечет за собой множество трудностей. Важной задачей психологов становится сопровождение

психологических трудностей у подростков. Для того чтобы сделать это эффективно, необходимо установить причины агрессивного поведения и условия его становления.

Для этого сложного этапа подростничества характерны негативные проявления ребенка, дисгармоничность в строении личности, утрачивание уже сложившейся системы интересов, протестующий характер поведения по отношению к взрослым, с одной стороны; с другой стороны, подростковый возраст имеет множество положительных моментов – возрастает самостоятельность ребенка, многообразными и содержательно наполненными становятся его отношения со сверстниками и взрослыми, качественно изменяется и расширяется сфера деятельности подростка, формируется ответственное отношение к себе, своим поступкам другим людям [214].

Волнующие моменты в поведении части подростков, такие, как агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, принимают устойчивый характер обычно в процессе стихийно-группового общения, складывающегося в разного рода компаниях. Но это общение, эта система отношений, в том числе и строящихся на почве жестоких законов асоциальных подростковых групп, в большинстве случаев не является следствием генетической предрасположенности к агрессивности, а выступает лишь как ситуация замещения при неприятии подростка в мир социально значимых отношений взрослых, как ситуация совместного переживания непонятности ими.

Психологи отмечают, что при низкой потребности в стихийно-групповом общении, реальная вовлеченность в данную форму общения значительно выше потребности. По мнению Д. И. Фельдштейна, «данное обстоятельство связано с тем, что если потребность подростка в интимно-личном общении в основном удовлетворяется, то его потребность в социально-ориентированной форме часто остается неудовлетворенной, обуславливая преобладание стихийно-группового общения» [185].

В современной психологии показано, что человек не рождается эгоистом или альтруистом, скромным и хвастливым, атеистом или религиозным. Он

становится таким. Лишь в процессе развития человека как личности возникают как социально полезные, так и социально вредные черты. Опыт А. С. Макаренко по формированию нравственной сферы личности трудных подростков установил, что ни состав, ни специфические качества фактов асоциального поведения не определяются «прирожденными механизмами», что «никаких природных трудных характеров нет» [116].

Различные формы агрессивного поведения проявляются во многих сферах жизни подростка: от взаимодействия внутри семьи до отношений со сверстниками в образовательных учреждениях. Проблема агрессивного поведения подростков в школе является очень серьезной, в последнее время ей уделяют все больше внимания исследователи и педагоги. Для обозначения агрессивного поведения в школе используют слово «буллинг» (калька с английского bullying, от слова bully — драчун, хулиган, задира).

Зарубежные исследователи приводят данные о распространенности агрессивного поведения в школьной среде: 60–70% учащихся оказываются вовлеченными в буллинг [212, 213]; около 10% детей характеризуются устойчивым агрессивным поведением [222]. В немногочисленных российских работах отмечают примерно такой же уровень его распространенности, а также плохая осведомленность учителей о буллинге и терпимость к нему со стороны взрослых [52].

Буллинг в школе может принимать различные формы. Агрессия может быть прямой (физические действия, угрозы, запугивание, оскорбления) и косвенной (распространение слухов, исключение из общения). Агрессивное поведение наносит вред психическому и физическому здоровью учеников, школьной дисциплине, приводит к снижению мотивации и общей академической успеваемости [226].

В современных исследованиях агрессии в школе буллинг рассматривается не как индивидуальный акт взаимодействия агрессора и его жертвы, а как отношения в контексте групп и групповых норм. Сверстники могут как содействовать, так и противостоять агрессивному поведению в адрес членов

своих группы или класса. Общие для группы нормативные представления о допустимости агрессии оказывают влияние на индивидуальные представления, что, в свою очередь, влечет агрессивное поведение учащихся [218].

Социальная компетентность подростков. В современной психолого-педагогической науке рассматриваются различные аспекты формирования социальной компетентности (Н. П. Ансимова, В. Н. Куницына, А. М. Прихожан, А. А. Реан З. М. Усова, Н. Ю. Флотская и др.) [13, 99, 158, 162, 181, 182, 189, 202]. Анализ литературных источников, опыта практической деятельности показал, что рассмотрение проблемы социальной компетентности зачастую носит констатирующий характер. В работах преимущественно формулируются общие требования к социальной компетентности личности, подчеркивается её важность и значимость в условиях современного общества, рассматривается проявление социальной компетентности в определенных сферах социального взаимодействия, например, в межличностных отношениях. Социальная компетентность признается интегративной характеристикой современного человека (Н. В. Калинина, В. Н. Куницына, М. И. Лукьянова и др.) [99, 111]. Само качество социальной компетентности характеризует человека, успешно прошедшего социализацию, адаптированного и способного к самореализации в современных условиях. В то же время, существует разнообразие мнений относительно видов и форм социальной компетентности, ее структуры, проявления применительно к различным возрастным этапам.

В. Н. Мясищев [134] исследовал коммуникацию в контексте социального взаимодействия индивидов, которые оказывают определенное воздействие друг на друга и вступают в некоторые отношения друг с другом. Соответственно, автор делал акцент на единстве взаимодействия субъектов и взаимоотношений между ними, детерминированных возникающими в процессе социального взаимодействия эмоциями и мыслями. Кроме того, исследователь отмечал значение таких факторов коммуникации, как психический опыт партнеров по общению, специфику отражения субъектов коммуникативного акта и отношения к другим людям.

Несмотря на имеющиеся исследования, проблема формирования социальной компетентности подростков [186] не теряет своей значимости, так как используемые в школьной практике педагогические меры не дают достаточно эффективных результатов. В связи с этим возникло противоречие между необходимостью формирования социальной компетентности подростков в условиях общеобразовательного учреждения и недостаточной разработанностью этого вопроса в науке и практике педагогической психологии. Система компетентности предполагает опыт, знания, умения, нужные способности к реализации определенного круга полномочий. То есть, относит его к социальной сфере, а именно к обществу, взаимодействию в нем. При таком полном понимании компетентности, можно сделать вывод, что она может формироваться только при условии углубленной личностной заинтересованности индивида в этом виде деятельности.

В настоящем исследовании мы понимаем «социальную компетентность» как устойчивый навык понимания личностью собственного внутреннего мира, внутреннего мира других и окружающей образовательной среды. В этой связи социальная компетентность является своего рода приспособленностью субъекта к жизни в целом, его непосредственное умение адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей обстановки с минимальными потерями и затратами, а также немаловажное для осуществления любой активной деятельности умение ориентироваться в разнообразных по сложности ситуациях. Немаловажным в плоскости социальной компетенции является навык работы в различных коллективах, умение находить общий язык с представителями различных социальных, возрастных или каких-либо еще групп. На данный момент особая роль в формировании социальной компетенции подростка уделяется такому явлению, как рефлексия.

Таким образом, в зарубежной и отечественной психологии представлен широкий спектр социально-психологических особенностей подростков в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Однако, отмечается недостаточная степень изученности данного вопроса в контексте инклюзивного образования, а

именно в сравнении самых многочисленных групп обучающихся – имеющих нормативное развитие и диагноз F83 по МКБ-10.

Необходимо отметить, что исследуемые социально-психологические особенности подростков являются, на наш взгляд, индикаторами социально-психологического климата ученического коллектива. Методическое обоснование исследуемого комплекса социально-психологических особенностей подростков, как индикаторов социально-психологического климата инклюзивной общеобразовательной организации в целом и инклюзивного класса в частности, приводит к комплексу диагностических методов в опытно-экспериментальной работе, который будет обоснован в п. 2. 2. Эмпирическое же обоснование отражено в п. 3. 2.

1.4. Теоретические основы разработки психолого-педагогической программы формирования социально-психологических особенностей у подростков в контексте инклюзивного образования

Школьный климат — это качество и характер школьной жизни. Он складывается из того, как участники образовательного процесса чувствуют себя в школе, каковы их общие нормы, ценности и цели, а также чувства, которые вызывает у учеников школьная среда со всеми ее элементами, и отношения между учениками и учителями, учеников друг с другом. Позитивный школьный климат включает нормы, ценности и ожидания, которые создают и поддерживают чувство физической, эмоциональной, социальной безопасности и тем самым способствуют обучению и личностному развитию школьников, помогают вырастить полноценных членов общества.

Социально-психологические составляющие школьного климата, в отличие от формальных показателей, учитывать и изучать трудно, поскольку они не измеряются обычными единицами. Для измерения чувства эмоциональной связи со школой, учебной мотивации, уверенности в своих способностях освоить

программу, отношений с учителями, агрессивности школьной среды требуются трудоемкие опросы учащихся по специально разработанным методикам.

Социально-психологический климат - это преобладающий и относительно устойчивый психический настрой коллектива, который находит многообразные формы проявления во всей его жизнедеятельности. А также это важный показатель уровня развития коллектива.

С тенденцией развития инклюзивного образования в общеобразовательной школе сочетается усиление неоднородности состава учащихся по уровню их умственного, речевого и в целом психического развития. Это существенно затрудняет адаптацию всех обучающихся, возникают дополнительные, нередко непреодолимые трудности в реализации индивидуального подхода педагогов к учащимся в процессе их обучения, воспитания, развития, не позволяющие в полной мере реализовать принцип дифференцированного, по-настоящему индивидуального подхода к каждому школьнику [8, 9].

Для преодоления этих трудностей и создания благоприятного социально-психологического климата общеобразовательная школа уже сейчас должна:

- обеспечить нормативно-правовую базу процесса инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ в системе общего образования;
- наладить образовательный процесс профессионально подготовленными педагогами общего образования и специалистами сопровождения, способными реализовать инклюзивный подход;
- создать «безбарьерную» образовательную и социальную среду инклюзивного образования, ориентированного на принципы принятия и взаимопомощи;
- создать комплексную модель деятельности специалистов различного профиля, обеспечивающих процесс сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования;
- разработать научно-программно-методическое обеспечение инклюзивного образования (учебные планы, учебные программы (их варианты),

при необходимости – специальные учебники и рабочие тетради, учебные пособия для самого ученика);

– активно использовать возможности дистанционного образования как эффективного инструмента реализации компетентностного подхода в образовании;

– обеспечить межведомственное взаимодействие и социальное партнерство между организациями, учреждениями, ведомствами, обеспечивающими психолог-педагогическую и социальную поддержку обучающихся с ОВЗ;

– организовать взаимодействие учреждения с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

На сегодняшний день, в этом плане в общеобразовательных школах предпринимаются попытки преобразований организационно-методического характера.

Так, например, в некоторых школах наблюдается рост количества программ по дополнению учебного процесса различными средствами поддержки (психологической, логопедической, коррекционно-педагогической). Однако такие программы, как правило, односторонни, недостаточно научно обоснованы. Зачастую программы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья создаются специалистами, не имеющими специального образования.

Разработка содержания и организационных принципов деятельности субъектов помощи детям с инвалидностью и/или с ОВЗ, (школьной психологической службы, коррекционно-педагогической службы, социальной службы) возможна только на основе целостного представления о комплексной модели деятельности специалистов различного профиля: врачей-психиатров, невропатологов, физиологов, психологов, логопедов, педагогов дефектологов, которые ныне достаточно разобщены, их деятельность не скоординирована и не сфокусирована на нуждах детей. Разрозненные их усилия не дают и не могут дать желаемых результатов в воспитательной, учебной, психокоррекционной, профилактической работе [57, 59].

В настоящее время актуальной проблемой инклюзивного образования, стоящей перед организацией комплексной помощи детям, является создание «безбарьерной» образовательной среды. Одним из общих правил такой образовательной среды является критерий ее доступности для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В учреждениях, обеспечивающих сопровождение таких обучающихся, общепедагогические требования к оборудованию и оснащению должны учитывать проблемы и трудности социализации обучающихся данной категории. Социальная среда в образовательных учреждениях должна учитывать уровень современной жизнедеятельности общества и быть приближена к ее требованиям. Особенно это касается технического оснащения всех сфер жизни ребенка: осуществление бытовых нужд, социальной компетентности, социальной активности и жизнеустойчивости ребенка.

Организация взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, должна быть обеспечена на совершенно новом уровне и предполагает:

- создание программно-методического обеспечения и координации решений по социально-психологической и социально-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья;
- создание программно-методического обеспечения для выявления и коррекции проблем, возникающих между членами семьи, где воспитывается ребенок с ОВЗ;
- создание условий для реализации права родителей (или лиц, их заменяющих) на информационное обеспечение по имеющимся в стране услугам в сфере комплексной диагностики, комплексной реабилитации и образования;
- активное вовлечение семьи в работу учреждения, обеспечивающего сопровождение детей с ОВЗ;
- консультирование родителей по проблемам развития их детей;

- обучение родителей доступным им методам и приемам оказания помощи детям в условиях семьи;

- организация обратной связи родителей с учреждением и др.

Решение этих и ряда других проблем, возникающих в условиях общеобразовательной школы, приведет к снятию барьеров в образовательной, профессиональной и бытовых сферах, в самопознании, саморазвитии и самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья, что, в свою очередь, будет способствовать более успешному развитию личности подростка и, как следствие, развитию инклюзивной культуры образовательной организации [115].

В процессе составления программы был разработан цикл занятий, направленных на развитие различных аспектов внутреннего мира детей среднего школьного возраста. К ним относятся: самоотношение, ситуативная и личностная тревожность, ощущение психологической безопасности, самоконтроль в общении, агрессивность, выбор которых, был обоснован в п. 1.3, там же им была дана характеристика.

При построении программы занятий с детьми важно придерживаться определенной стратегии и тактики их разработки, необходимо определить единую цель, задачи, методы и средства психологического воздействия на подростков:

- принцип гуманистической направленности в отношениях между взрослыми и детьми. Он основан на признании самоценности личности и ориентирует на прочувствование и принятие позиции равенства и личностного роста в отношениях в семье; принцип дает возможность обучаемому почувствовать свою значимость, полноправие в отношениях со взрослыми, а родителям – почувствовать в ребенке личность;

- принцип социальной связанности через включение родителей и детей в совместные виды деятельности. Родители активно проводят время вместе с ребенком и находятся в пространстве его интересов;

- принцип активного участия родителей в коррекционно-развивающей программе. Он позволяет повысить педагогическую грамотность,

психологическую компетентность родителей и «включить» механизмы личностного саморазвития;

- принцип индивидуального подхода в отборе родителями предлагаемых психологом средств развития позитивных отношений с обучаемым в зависимости от собственных потребностей, интересов, в выборе способа реализации рекомендаций и коррекционно-развивающих средств;

- принцип дифференцированного подхода к родителям и обучаемым разных категорий;

- принцип учета специфики семейной ситуации у обучаемого лица с ОВЗ;

- принцип проблемности, т. е. осознание, моделирование и разрешение родителями проблемных и конфликтных межличностных ситуаций с целью устранения деструктивных форм поведения и обучения приемами адекватного реагирования в проблемных и стрессовых ситуациях взаимодействия;

- принцип позитивного эффекта: психолог интерпретирует полученные результаты с позиции соответствия социально-психологическим особенностям обучаемых с ОВЗ и требованиям к программам сопровождения с учетом перспектив развития и возможностей компенсации. Он акцентирует внимание на потенциалах родителей и детей, а не ограничивает их; поддерживает и стимулирует их поисковую активность.

Успешность, благополучие и психологическое здоровье человека в современном обществе зависит от его способности эффективно взаимодействовать с окружающим миром. Процесс установления взаимоотношений с социумом начинается с самого рождения и продолжается на протяжении всей жизни. От того, как будет происходить усвоение социального опыта, во многом зависит эффективность социализации и адаптации человека в обществе. Необходимым условием социального познания является осознание того, что каждый человек имеет свое собственное видение мира и, что внутреннее психическое (намерения, убеждения, мнения, мысли и чувства) другого не всегда совпадает с собственным внутренним миром. Способность отделять собственное

психическое от психического другого человека дает возможность понимать других людей (их мнения, желания, намерения, эмоции), прогнозировать их поведение и влиять на него, тем самым, обеспечивая способность быть успешным участником социального взаимодействия.

Опишем на основе анализа предыдущих параграфов теоретические основания и методические технологии формирования содержания психолого-педагогической программы. При разработке программы, использованы следующие психологические методы и технологии: метод сенсорной интеграции [7, 26, 84, 102]; игровой терапии [51, 118, 119, 122, 220]; деловой и ролевой игры [122, 220]; методы беседы и дискуссии.

Представим технологию сенсорной интеграции в психолого-педагогическом сопровождении подростков в контексте инклюзивного образования. Метод сенсорной интеграции был разработан американским трудотерапевтом Дж. Айрес [7] и направлен на стимуляцию работы органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем. Он также нашёл своё применение в работе с детьми, имеющими трудности в обучении, гиперактивностью; в лечении неврологических больных. Метод сенсорной интеграции предполагает стимуляцию работы органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем. Он реализуется в двух глобальных направлениях.

1. Создание специальных средовых условий, облегчающих восприятие окружающих объектов и продуктивное взаимодействие с ними адаптация среды с учётом потребностей ребёнка с дисфункцией сенсорной интеграции.

2. Развитие способов полисенсорного восприятия предполагают, во-первых, совершенствование отдельных перцептивных умений зрительных, слуховых, тактильных и других; во-вторых, обучение комплексному использованию этих умений, синтезу информации, поступающих от различных органов чувств.

Метод сенсорной интеграции удовлетворяет потребность ребёнка в осознании себя, а также окружающего предметного мира, обеспечивает развитие моторных, познавательных сенсорных и досуговых умений ребёнка с тяжелыми множественными нарушениями развития. Коррекционно-развивающую работу в

данном направлении можно проиллюстрировать следующим комплексом специальных игр и упражнений. Важно, чтобы при выполнении упражнений было как можно меньше принуждения. Ребёнок не должен испытывать даже кратковременного стресса, поэтому лучше начинать с таких воздействий, которые он хорошо переносит, постепенно переходя к менее приятным для него. В выполнении данных упражнений ребёнку отводится активная роль, в отличие от метода базальной стимуляции.

Цель метода сенсорной интеграции: сенсорная интеграция для детей помогает дать мозгу нужные знания об окружающей обстановке и внешних стимулах, воздействующих на сенсорные системы человека. Игры, используемые в сенсорной терапии, дарят ребенку новые чувственные ощущения, происходит балансировка и развивается эффективная обработка сенсорных стимулов центральной нервной системой.

Рассмотрим *принципы сенсорной интеграции* (см. рисунок 7).

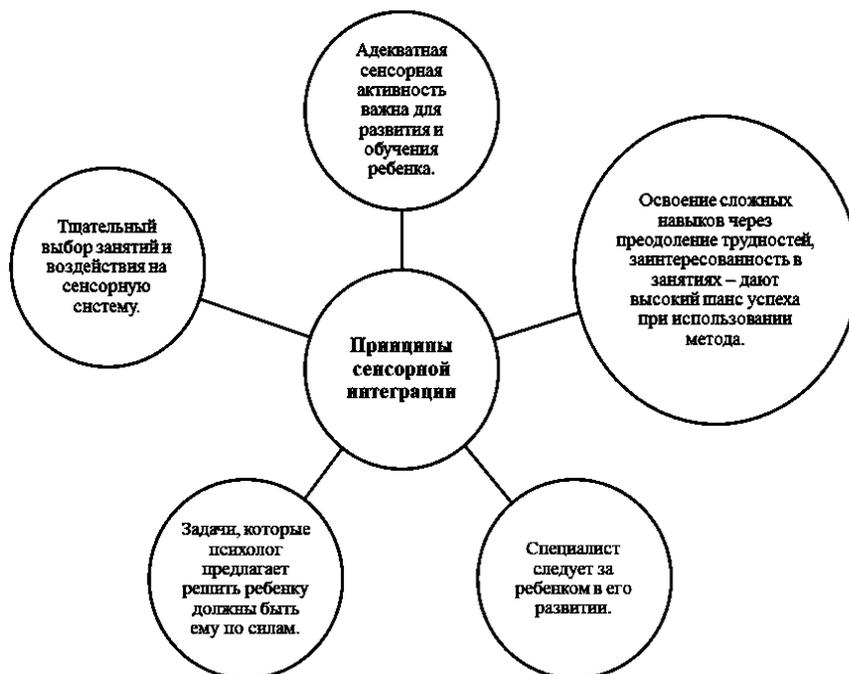


Рисунок 7. Принципы сенсорной интеграции

Рассмотрим преимущества и недостатки метода сенсорной интеграции (см. рисунок 8, 9).



Рисунок 8. Преимущества метода сенсорной интеграции

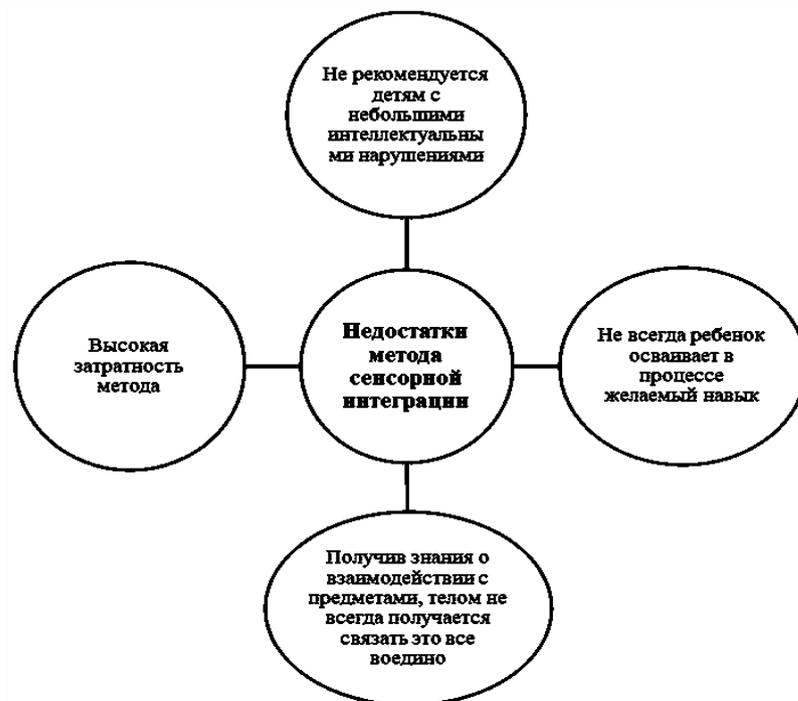


Рисунок 9. Недостатки метода сенсорной интеграции

Нарушения сенсорной обработки лежат в основе многих проблем развития речи, движений, обучения, поведения. Распространенность нарушений сенсорной обработки в детской популяции по данным разных авторов варьирует от 5 до 30% и достигает еще более высокой частоты при нарушениях нервно-психического развития у детей.

Термином «нарушение сенсорной обработки», «дисфункция сенсорной интеграции» обозначается комплексное расстройство. Дети, с таким расстройством неправильно интерпретируют повседневную сенсорную информацию, в том числе тактильную, слуховую, зрительную, обонятельную, вкусовую и двигательную, что в свою очередь приводит к проблемам поведения, обучения, развития речи, координации. Нарушения той части обработки сенсорной информации, которая связана с ее интеграцией, называют дисфункцией сенсорной интеграции. Внутри дисфункции сенсорной интеграции выделяют нарушение сенсорной модуляции и сенсорно-связанные двигательные нарушения [22].

В российской психологической литературе уделяется недостаточное внимание изучению, диагностике, коррекции сенсорных составляющих развития. В клиническом аспекте нарушения сенсорной обработки до сравнительно недавнего времени в педиатрии и неврологии не изучались. На современном этапе уже возможно не только рассмотреть вопрос о влиянии сенсорных систем на другие в свете современных физиологических представлений, но и поставить в центр внимания вопрос о коррекции сенсорных функций ребенка.

Сенсорная интеграция – процесс, во время которого происходит получение информации нервной системой от рецепторов всех чувств. Сегодня все больше рождается детей с отклонениями в развитии. Сенсорные нарушения могут выглядеть как деструктивное поведение с избыточными эмоциональными реакциями [7].

Восприятие сигналов из внешнего мира и внутренней среды организма формируется на основе совместной деятельности ряда сенсорных систем: зрительной, слуховой, тактильной, проприоцептивной, вестибулярной, вкусовой и

обонятельной. Многоканальный характер восприятия позволяет человеку использовать несколько органов чувств одновременно: ощущения различных модальностей в результате сложной аналитико-синтетической деятельности мозга объединяются в целостный образ предмета явления, ситуации и интерпретируются в соответствии с прежним сенсорным опытом. При условии нормального развития, ребёнок способен видеть какой-либо предмет, одновременно с этим ощупывать его, слышать название и понимать, о чём в данный момент идёт речь. Восприятие информации, одновременно поступающей по нескольким чувственным каналам, и объединение этой информации в единое целое называется сенсорной интеграцией.

Многие проблемы обучения и поведения детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития являются результатом искажения процесса восприятия сенсорной информации. Для них характерна неспособность интегрировать сенсорную информацию, поступающую от различных органов чувств, для того чтобы получить точную картину реального окружения. Для некоторых детей понять, что им говорят, если к ним в это же время прикасаются, невозможно: они либо понимают, что им говорят, но не чувствуют прикосновения, либо чувствуют прикосновение, но не понимают, о чем идет речь. В данной ситуации мы имеем дело с дисфункцией сенсорной интеграции или нарушением процесса переработки информации, поступающей от органов чувств. Люди с дисфункцией сенсорной интеграции имеют моноканальный характер восприятия: они вычлениают из широкого спектра сенсорных сигналов отдельные аффективно значимые для них раздражители цвета, формы, звуки, запахи, поэтому окружающий мир выступает для них как хаотичный и раздробленный.

Согласно А. Банди, дисфункция сенсорной интеграции может быть вызвана как минимум двумя основными причинами [22]: 1) ребёнок получает слишком много чувственной информации и его мозг оказывается перегружен; 2) ребёнок не получает достаточного количества чувственной информации, он начинает ее жаждать.

В первом случае детям свойственна повышенная чувствительность к сенсорным стимулам, проявляющаяся как непереносимость сильных запахов, громких звуков и бытовых шумов, неприятие зрительного, тактильного контактов, боязнь высоты, излишняя осторожность в телесных движениях. С целью избегания дискомфортных впечатлений ребёнок пытается оградить себя от направленных на себя воздействий, выстраивая систему пассивных или активных защит от внешнего вмешательства. Так, у ребенка формируется отрицательная избирательность к любому рода сенсорным стимулам: в центре внимания оказывается то, что он не любит, не принимает, боится. Приведем пример ребёнка, который старается избавиться от перегрузки сенсорной информации. Как правило, он будет избегать визуальных и тактильных контактов, будет бояться большого скопления людей, не сможет переносить определенные звуки (или до определенной интенсивности), часто может отказываться от ношения определённой одежды, будет скован и осторожен в движениях.

Во второй ситуации, у детей снижается чувствительность к сенсорным раздражителям. В практике мы можем наблюдать у детей часто захваченность сильно стимулирующими какой-то вид чувствительности впечатлениями. Они могут быть связаны с изменением положения тела в пространстве, ощущениями от собственной мускулатуры, прикосновениями с приятными поверхностями, рассматриванием переливающихся картинок. Школьники часто совершают однообразные манипуляции с любимыми, знакомыми предметами, взмахивают руками, могут застывать в определенных позах и другие действия с целью воспроизведения одного и того же приятного впечатления, данный феномен именуется аутоstimуляцией. Анализируя данные поведенческие феномены становится очевидно, что дисфункция сенсорной интеграции проявляется через ограничения поведенческого спектра: гиперфункция – в виде сенсорных защит, гипофункция – в виде сенсорной аутоstimуляции.

Подросткам необходимо говорить о различиях в том, как каждый человек воспринимает мир и как его воспринимают окружающие. Необходимо подталкивать школьников к тому, чтобы они как можно чаще на занятиях и в

жизни вступали в контакт с окружающими. Проведение занятия с одним клиентом имеет множество преимуществ, но не менее ценными являются занятия в группе. Такие занятия включают развитие навыков взаимодействия с другими людьми, а также дают опыт совместных переживаний, которые могут стать основой дружбы.

Игра является мощным инструментом терапии. Для многих детей наиболее существенным результатом сенсорной интеграции может быть улучшение способности играть. Тщательно спланированная и проводимая на основе теории сенсорной интеграции коррекционная работа, в значительной мере способствует развитию игры. Точно так же игра, как элемент хорошо продуманного терапевтического плана, может вести к улучшению сенсорной интеграции. Данное положение лежит в основе создания психологической программы, большое внимание при планировании занятий уделяется игре. Действительно, сенсорно-интегративная дисфункция может приводить к нарушению игры, но мы не считаем, что при дефиците сенсорной интеграции всегда имеет место ухудшение в сфере игры. Становится очевидным, что эта область требует дальнейших исследований.

Ощущение радости от достигнутого усиливается у ребенка по мере того, как он ощущает себя причастным к взаимодействию с миром предметов, по мере того как он противостоит силе гравитации и обнаруживает, что она уже не так страшна, как была незадолго до этого, а также по мере того как он выясняет, что его тело несет вполне приятные ощущения. Отныне он уже не беспомощный организм, руководимый внешними силами; он может эффективно воздействовать на окружающее, теперь он более целостный [7].

Игра является наиболее распространенным методом, который используется в психотерапевтической, психолого-педагогической, коррекционной работе с детьми, независимо от школ и направлений. Существует множество метафорических определений игры. Такие, как естественный «язык ребенка», «мир ребенка», «работа ребенка», «скрытые сокровища» и другие. Слова «ребенок», «детство» ассоциируются, в первую очередь, с игрой. О значении игры

в жизни ребенка говорит и тот факт, что ООН провозгласила игру универсальным и неотъемлемым правом ребенка.

Согласно Д.Б. Эльконину, трудно найти специалиста в области детской психологии, который не касался бы проблем игры, не выдвигал бы своей точки зрения на природу и значение игры [208]. Значимость игры в жизни ребенка определяется тем, что игра – это свободная, спонтанная деятельность, у нее нет осознаваемых целей. Ребенок играет, потому что получает удовольствие. Мотив игры лежит не в результате, а в самом процессе.

В игре ребенок свободно выражает свои чувства: радость, печаль, гнев, то есть в игре происходит освобождение от негативных эмоций, высвобождение чувств. В игре происходит эмоциональное и когнитивное развитие ребенка, развитие мотивационно-потребностной сферы, коммуникативных и социальных навыков.

Несмотря на то, что во всех психотерапевтических подходах признается уникальный терапевтический и развивающий потенциал игры, взгляды на природу игры в них различны.

Групповая игровая терапия, центрированная на ребенке, сочетает преимущества клиент-центрированного подхода к игровой терапии с признанными достоинствами группового процесса. Г. Лэндрет [114 с. 128] дает следующее определение игровой терапии, которое вполне подходит и для групповой игровой терапии: «Игровая терапия определяется как динамическая система межличностных отношений между ребенком и терапевтом, обученным процедурам игровой терапии; он предоставляет ребенку набор игровых материалов и облегчает развитие безопасных отношений для того, чтобы тот мог в полной мере выразить и исследовать собственное Я (чувства, мысли, переживания и поступки) посредством естественной для ребенка коммуникационной среды - игры».

В. Экслейн [207] свела воедино фундаментальные принципы, которые можно использовать для установления и сохранения терапевтических отношений

и контакта с личностью ребенка, в игровой терапии. Г. Лэндрет пересмотрел и расширил восемь базовых принципов В. Экслейн [113]:

- Психолог искренне интересуется ребенком и строит теплые, доверительные отношения с ним.

- Психолог принимает ребенка безусловно и не требует от него никаких изменений.

- Психолог создает у ребенка чувство безопасности и дозволенности в системе отношений для того, чтобы ребенок мог свободно исследовать и выражать собственное Я.

- Психолог всегда чуток к переживаниям ребенка и деликатно отражает его чувства таким образом, что ребенок постепенно приходит к самопониманию.

- Психолог глубоко верит в способность ребенка поступать ответственно, искренне уважает его умение решать личные проблемы и позволяет ребенку это делать.

- Психолог верит во внутреннюю ориентацию ребенка, предоставляя ему инициативу во всех областях отношений и преодолевая малейший соблазн руководить детской игрой или беседой.

- Психолог ценит постепенность терапевтического процесса и не пытается его ускорить.

- Психолог устанавливает только такие терапевтические ограничения, которые помогают ребенку принять на себя ответственность в данной системе отношений.

Все эти принципы направлены на развитие и сохранение глубоких терапевтических отношений, которые являются в действительности настолько мощными, что становятся центральным фактором, определяющим успех или неудачу терапии. Процесс самовыражения и исследования, а также осознание ценности в рамках значимых отношений, позволяет ребенку стать положительным субъектом, который способен самостоятельно решать

возникающие проблемы; этот процесс открывает для ребенка новые возможности самоактуализации».

В игровой терапии, центрированной на ребенке, в центре внимания находится ребенок, а не проблема. Считается, что терапевт, концентрирующийся на диагностике, с большей вероятностью рискует потерять ребенка, который, безусловно, важнее любых симптомов. Хотя интерпретация игрового поведения весьма интересна, но, как правило, она отвечает потребностям терапевта, а не ребенка. Таким образом, внимание сосредотачивается на сиюминутном, живом переживании [207]:

- личность – важнее проблемы;
- настоящее – важнее будущего;
- чувства – важнее мыслей и поступков;
- понимание – важнее объяснения;
- принятие – важнее исправления;
- стремления ребенка – важнее инструкций терапевта;
- мудрость ребенка – важнее знаний терапевта.

Такие отношения развиваются в том случае, если терапевт транслирует ребенку понимание и принятие. Дети начинают осознавать собственную ценность, когда игровой терапевт чутко настроен на внутреннюю эмоциональную составляющую их личности, когда он отражает и принимает чувства, независимо от того, как они выражаются: вербально или невербально. Игровой терапевт, центрированный на ребенке, должен избегать задавать вопросы по нескольким причинам. Прежде всего, вопросы, как правило, уводят ребенка из мира эмоций в мир когниции, разрушая, таким образом, возрастную смысловую структуру игровой терапии. Кроме того, вопросы структурируют отношения в направлении терапевта. Фокус перемещается с ребенка на терапевта, что, естественно, мешает детской игре. Обилие вопросов может уничтожить символическую экспрессию и нарушить безопасность терапевтической проекции.

Игра во всех ее простых и более сложных формах является для нас эффективным и дифференцированным инструментом коррекционной работы, способствующим нормализации развития всех подростков. И, понимая значение игры для социализации детей, мы с особым вниманием воспринимаем сообщения специалистов и родителей, о том, что детская игра в целом редуцируется, а ролевая игра, традиционно понимаемая как ведущая деятельность дошкольного возраста, возможно, вообще не присутствовала в их детстве.

Сказанное, подтверждает значение культурно-исторической теории, поскольку именно меняющиеся культурные установки формируют новые тенденции развития личности ребенка, определяют характер его произвольности, акценты развития высших психических функций. Обращает внимание меняющееся на глазах соотношение непосредственного, индивидуально ориентированного взаимодействия ребенка со взрослым и его взаимодействия с предметом культуры. Возможно, что преимущественное обращение ребенка не к человеку, а к предметам культуры тоже является общим признаком ее старения.

В аспекте современной культуры особую значимость приобретает раннее начало взаимодействия ребенка с интернетом, которое все в большей степени удовлетворяет его потребности в развитии и саморегуляции. Заданные в нем игры мобилизуют ребенка на развитие затребованных социумом способностей, а брожение (ориентировка) в интернете, позже контакты в социальных сетях позволяют ему не только создать собственное информационное поле, но и стимулировать затребованную культурой пластичность, чуткость в непосредственном отклике на гуморальные воздействия социальной сети. Парадоксально, но закономерно, что первоначальные установки культуры постмодерна на развитие спонтанности, раскрепощения индивидуальности от ограничений норм и правил в процессе ее развития и старения оборачиваются угрозой формирования личности крайне подверженной внешней манипуляции.

Игровая терапия в различных вариантах эффективно применяется в работе с широким спектром проблем. Сюда можно отнести эмоциональные проблемы, низкую самооценку и нарушенную Я-концепцию, проблемы общения,

агрессивность, психосоматические заболевания, жестокое обращение с ребенком и заброшенность, переживание горя, нахождение в условиях госпитализации, навязчивые действия, трудности обучения и др.

Таким образом, можно заключить, что современной тенденцией в развитии игровой терапии является интеграция различных подходов. В частности, существует определенная тенденция к сближению психоаналитического и гуманистических подходов в игровой терапии. Выявляется все больше общих факторов воздействия в этих моделях, в психоаналитическом подходе все больший акцент делается на социальные взаимодействия. В настоящее время игровая терапия в ее различных модификациях является, возможно, одним из наиболее активно развивающихся направлений.

Выводы по первой главе

Таким образом, завершая анализ теоретических основ исследования социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования, отметим ряд важных моментов.

Обзор законодательства, философских оснований, методологических принципов инклюзивного образования позволяет определить основные проблемы и перспективы развития инклюзивного процесса, а также операционализировать задачи исследования для успешного интегрирования их решений в практику инклюзивных образовательных организаций.

В данной главе мы рассмотрели психологические, возрастные и социально-психологические особенности подростков в контексте инклюзии; провели анализ смешанного специфического расстройства психологического (психического) развития и его проявлений в подростковом возрасте.

Дана характеристика современного состояния проблемы психолого-педагогического сопровождения; различные концептуальные подходы к сопровождению подростков в контексте инклюзии; наиболее эффективные технологии психолого-педагогического сопровождения формирования у

подростков социальных и психологических компетентностей. Описано современное состояние проблемы психолого-педагогического сопровождения подростков с нормативным и нарушенным развитием в инклюзивном образовательном пространстве.

Представлен анализ теоретических основ разработки психолого-педагогической программы формирования социально-психологических особенностей у подростков в контексте инклюзивного образования. Обосновывается необходимость комплексной психолого-педагогической работы, направленной на формирование социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования; раскрыты теоретические основы разработки авторской программы занятий с подростками; раскрыты теоретические особенности использованных в программе технологий и методов игровой терапии и сенсорной интеграции.

Сформулированные выводы определяют необходимость дальнейшего изучения вопроса социально-психологических особенностей у подростков, имеющих нормативное развитие и с целью понимания основ развития личности обучающихся в контексте инклюзии, а также для построения инклюзивной культуры образовательной организации.

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Методологические аспекты исследования

Рассмотрев теоретическую часть исследования, перейдем к описанию методологии, которая использовалась в данной работе. Основная цель данной главы заключается в характеристике общей процедуры исследования, тех методов и методик, которые использовались при его проведении, а также при обработке и интерпретации полученных в нем результатов. Предварительно необходимо остановиться на некоторых аспектах организации исследования, носящих не собственно методический, а более общий – методологический характер. Они конкретизируют по отношению к методам и организации процедуры исследования те теоретические положения, которые были рассмотрены в первой главе. Поэтому данные аспекты необходимы для того, чтобы перейти от теоретических предпосылок исследования к определению методов его осуществления, а также обработки и интерпретации результатов. Подчеркнем, что все представленные аспекты основаны на общепринятых в методологии психологических исследований положениях и конкретизируют их в данной работе.

Попытки содержательного обоснования проблемы в литературе часто ограничиваются призывами к обеспечению реального права детей с нарушениями на полноценное образование. Вполне понятно, что концептуальное наполнение интегрированной модели образования будет происходить постепенно, соответственно реализации комплексных системных исследований в этой области. Ясным является то, что становление теории нового образования будет

представлять синтез теорий, включающий философское, педагогическое, психологическое, медицинское и т.д. знание, а результаты теоретического поиска будут выполнять роль научных ориентиров в практике реализации инклюзивного образования, обеспечат его оптимальное функционирование. Очевидно, что основные положения инклюзивной модели образования должны формулироваться с опорой на междисциплинарный подход, предполагающий исследование проблемы с позиции различных научных дисциплин, взаимную и совместную интерпретацию объекта. Методологический уровень разработки данной проблемы обусловит выбор ведущих идей исследования в этой области, научное описание выявляемых фактов и явлений, анализ и научную оценку эффективности происходящих процессов.

Большинство современных исследований в области педагогики строятся на емких и в то же время взаимообогащающих друг друга научных подходах: системном, культурно-историческом, деятельностном, аксиологическом, личностно-ориентированном.

Проведение настоящего исследования осуществляется преимущественно в рамках субъектно-деятельностного подхода к развитию личности, представленного работами К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, А. В. Брушлинского, В. В. Знакова, Е. А. Сергиенко [2, 14, 30 55, 169]. В рамках указанного подхода социальная среда рассматривается не как один из факторов, а как главный источник развития личности. Также опираемся на результаты исследований, представленных в работах А. Г. Асмолова, М. В. Григорьевой, О. А. Карабановой, М. М. Кашапова, Н. Ф. Талызиной, Н. Ю. Флотской и др. [16, 46, 60, 63, 68, 177, 188, 216].

Согласно теоретико-методологическим позициям субъектно-деятельностного подхода важная роль в раскрытии механизмов функционирования психических явлений принадлежит такой целостной характеристике активности человека, как «субъектность». В научных трудах, развивающих данное положение, акцент сделан на собственно преобразующей активности субъекта. Разрабатывая свою философско-психологическую

концепцию, С. Л. Рубинштейн вводит в качестве ее эпицентра субъекта, занимающего активную, творческую, самостоятельную позицию, окружающая действительность для которого выступает не только как система раздражителей, но и как объект действия и познания [165]. «Уже на самых ранних стадиях развития ребенок, подросток, начиная выделять себя из окружающей действительности и противопоставлять себя ей как объекту действия, познания, общения, созерцания и т. д., становится субъектом изначально неразрывного, недизъюнктивного единства природного и социального» [165]. Социальность здесь не означает, отмечает А. В. Брушлинский, лишь усвоение и воспроизведение человеком культурного опыта по принципу «от внешнего к внутреннему», а наоборот, представляет изначально социальную, творческую, самостоятельную позицию личности в общении и деятельности в процессе усвоения исторического опыта [30].

Видоизменяя мир в процессе деятельности, субъект формирует новое знание, осваивает открывающееся ему содержание, преобразуя его в соответствии со своими целями и ценностями, превращая в собственное достояние. Реализуемый здесь известный принцип детерминизма «все внешние причины всегда и изначально действуют только через внутренние условия» позволяет расширить представление о роли внутренних факторов (способа внутреннего преломления) в детерминации психических явлений, поведения и деятельности личности.

Субъектность, раскрываясь в таких характеристиках, как активность, способность к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию, выявляется, по С. Л. Рубинштейну, в разных отношениях субъекта к миру: познавательном, деятельностном, этическом, созерцательном [165]. Конкретизация отношений субъекта к миру задала, таким образом, методологические ориентиры для дифференциации различных понятий субъектов: субъекта деятельности, субъекта познания, субъекта общения. В. Н. Мясищев рассматривал личность в качестве субъекта разных видов отношений, доминирующими среди которых выступают отношения

к другим людям [134]. Психические явления, поступки, поведение личности, ее интересы, жизненная позиция выступают производными от системы отношений личности, главной характеристикой которой является значимая для субъекта направленность на объект, в роли которого могут выступать не только материальные объекты, но и культура, ценности, другие люди и сам субъект. Важную роль в категории отношения, наряду с субъективной личностной оценкой (позитивной, негативной, выражающей безразличие), играют субъектные характеристики (избирательность, заданная субъектом векторизованность психического акта).

На особенности субъект-субъектных отношений, как раскрывающих специфику общения в отличие от деятельности, обратил внимание в своих работах Б. Ф. Ломов [110]. Деятельность занимает одно из мест в системе отношений субъекта к миру, наряду с познанием и общением. Исследования интегральной индивидуальности раскрывают субъектные характеристики личности. Интегральная индивидуальность представляет собой многомерное образование, синтезирующее свойства организма (биохимические, морфологические, нейродинамические), параметры индивидуума (психодинамические), особенности познавательных процессов и характеристики метаиндивидуальности. Значимым здесь является обнаружение многозначных связей между разными уровнями индивидуальности, что обеспечивает своеобразную форму субъектности каждой личности.

В теории А. Н. Леонтьева [107] личность рассматривалась в качестве субъекта предметно-практической деятельности. Деятельность как высший уровень активности, обретающий собственную дифференциацию (мотив, цель, операции, действия, навыки и др.) в развитых общественных отношениях, порождает и образует психические процессы и свойства, которые на основе интериоризации формируются по структуре как аналог внешней деятельности. В традиции исследований, идущих от Л. С. Выготского [41], специфичность психики человека проявляется в том, что личность осваивает многообразные

социальные, культурные предметы и средства, становясь субъектом речи, языка, психических орудий в целом, продуцированных обществом.

На сегодняшний день главной задачей в раскрытии специфики каждого субъекта, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, встает необходимость не оторвать ее от философского значения этой категории – категории субъекта жизнедеятельности [2]. Важным критерием субъекта жизнедеятельности (субъекта психической деятельности), по К. А. Абульхановой-Славской, является способность к разрешению противоречий, присущих индивиду, личности в ее соотношении с обществом, противоречий самого соотношения индивидуального и общественного [2]. Жизненный путь личности, подчеркивает она, детерминирован как личностью, с одной стороны, так и внешними условиями, требованиями, событиями, с другой, и «никогда субъективные мотивы, цели, возможности личности не совпадают с теми требованиями, которые деятельность предъявляет человеку (труд, профессия, занятия и т. д.). Функция субъекта и состоит в решении этого противоречия, т. е. в реализации этих целей, возможностей, притязаний личности в соответствии с объективными условиями». Выделяя критерии субъекта, К. А. Абульханова-Славская отмечает необходимость учета субъективной компоненты в организации жизнедеятельности: «Мы учитываем субъективную приемлемость, но не только результата деятельности, но и самого способа ее осуществления, ее качества, степени трудности, которую определяет для себя субъект заранее или постфактум» [2, с.14].

Работа по методологическому осмыслению ценностно-смысловой сферы личности вызвала необходимость привлечения теоретических взглядов о развитии личности отечественных (А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, Н. В. Ключева, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Э. Симаковский, В. И. Слободчиков, Г. У. Солдатова, Е. В. Субботский, В. В. Столин, Д. Б. Эльконин и др.) [16, 26, 28, 41, 82, 107, 109, 165, 170, 171, 173, 174, 208] и зарубежных авторов (Ф. Дольто, К. Роджерс, Э. Фромм) [49, 164, 190].

Ценностно-смысловой подход в контексте целей и задач данного исследования может быть определен как совокупность взглядов на психолого-педагогическое сопровождение становления личности, в которых акцентируется значимость таких аспектов личностного развития, как смыслоактуализация и смыслоразвитие, достигаемых в процессе личностной ассимиляции и творческого осмысления культурного опыта. В основе ценностно-смыслового подхода лежит идея целостности человека, уникальности и неповторимости его личности, субъектности и субъективности как организующих картину мира и систему жизнедеятельности начал. В рамках данного подхода фокус внимания специалиста смещается с вопросов о способах трансляции подрастающему поколению культурного опыта на проблему возможностей содействия внутренней активности субъекта по осмыслению представляемой информации и ее интеграции в структуру индивидуального опыта. Осмысленный опыт становится личностным образованием, разворачивающимся в форме регуляторных и рефлексивных действий субъекта в системе его жизнедеятельности.

Остановимся подробнее на теоретических положениях, лежащих в основе ценностно-смыслового подхода. Ценностно-смысловой подход в современной отечественной психологии опирается на концепции смысловой организации личности (Д. А. Леонтьев) [108, 109], психологию понимания (В. В. Знаков) [55], психологию переживания (Ф. Е. Василюк) [32]. Ценностно-смысловая сфера рассматривается в этих концепциях в качестве ядра личности и включает в себя ценностные ориентации и систему личностных смыслов. Именно ценностно-смысловая сфера личности понимается в отечественной психологии в качестве внутриличностного, субъективного аспекта, определяющего отношения человека к миру и к самому себе (Б. С. Братусь) [28].

В рамках общей методологии исследования социально-психологических особенностей подростков опираемся на фундаментальные исследования А. В. Карпова [71], посвященные разработке метасистемного подхода в психологии и общепсихологического понимания структуры и механизмов развития сознания.

А. В. Карпов считает, что объективная реальность, репрезентируясь в психике, предстает в своей приращенной форме – в форме субъективной реальности. Этот феномен порождается инверсией включения системы в метасистему [71]. В метасистемном подходе постулируется сложная организация систем на основе их взаимовключения друг в друга. А. В. Карпов описывает, что инверсия психики во внешний мир порождает внутреннюю природу человека, когда на основе порождающей функции психики разворачивается идеальная по своей природе субъективная реальность, имеющая пространственно-временную организацию [71, 72]. На основе обретенной качественной специфичности, целостности и относительной независимости от внешнего мира происходит инверсия внутреннего мира во внешний, в результате чего порождается реальность жизненного пространства человека [71].

Метасистемный подход позволяет раскрыть также и метасистемные свойства педагогического процесса, дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях инклюзии, понять связи и механизмы взаимоотношений субсистем, находящихся в развитии, а также осмыслить возможности педагогической компенсации возникающих рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов (К. А. Абульханова-Славская, Н. П. Ансимова, А. В. Брушлинский, А. В. Карпов, Е. В. Карпова, Н. В. Ключева, Е. В. Конева, Н. Ю. Флотская и др.) [2, 13, 30, 71, 79, 81, 87, 188]. Метасистемный подход позволяет моделировать педагогический процесс с учетом таких свойств как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость системы и среды. Образование является сложной, одновременно и устойчивой, и динамической системой, характеризуемой большим количеством параметров и связей. В последние десятилетия оно функционирует в режиме постоянных глобальных изменений, обусловленных как внешними, так и внутренними требованиями. Нововведения – закономерность развития любой системы, вызывающие рассогласованность, расхождение уже сложившихся ее подструктур. Согласно положениям системного анализа, при внедрении инновации необходимо обеспечить, чтобы

новая модель была согласована с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть. Также вероятно, что и в самой среде должны быть созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей модели. Таким образом, не только модель должна приспособливаться к среде, но и среду необходимо приспособлять к модели будущей системы.

В заключение отметим, что все описанные выше основные и наиболее значимые для исследуемой в данной работе проблемы методологические аспекты были использованы в целях исследования, то есть изучения социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования.

2.2. Разработка программы эмпирического исследования

Исходя из поставленных в исследовании задач, был сформирован методический аппарат работы. Интегративный характер исследования требовал подбора разнообразного методического инструментария, способного отразить всю сложность и многогранность социальных отношений подростков. Для повышения объективности получаемых в исследовании результатов был использован принцип множественности методического обеспечения. Всего в исследовании было использовано 9 методик. Методики подбирались в соответствии с литературными данными о валидности и надежности.

Методический аппарат подбирался согласно описанной в п. 1. 3. структуре социально-психологических особенностей (таблица 1).

Диагностическое обеспечение исследования

Структурные компоненты социально-психологических особенностей	Диагностический аппарат	Обоснование
<p>1. Понимание собственного внутреннего мира.</p>	<p>1. Методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер).</p> <p>2. Методика исследования самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев).</p>	<p>Перечисленные диагностические инструменты позволяют отразить суть социальных и психологических компетентностей подростков в отношении представлений о собственном внутреннем мире. Подбор методического инструментария осуществлялся с опорой на работы J. Непгу, Е. А. Сергиенко [169, 220], которые давали подробное описание каждого структурного компонента модели психического, однако использовали другие оценочные методики. Также выдвинутое предположение об оценочном инструментарии подтверждает учение С. Л. Рубинштейна [165], а также А. В. Брушлинского о том, чтобы раскрыть психологическую формулу «внешнее через внутреннее» и понять ключевую суть субъектной детерминации [30].</p>

<p>2. Понимание внутреннего мира другого.</p>	<p>1. Эксперсс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова).</p> <p>2. Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко);</p> <p>3. Тест «Самоконтроль в общении» (М. Снайдер).</p>	<p>Перечисленные выше диагностические инструменты отражают суть социальных и психологических компетентностей подростков в отношении представлений о внутреннем мире других. Диагностические методики выбраны в соответствии с работами исследователей модели психического - S. Baron-Cohen, J. Flavell, J. Henry, J. Perner, H. M. Wellman, H. Wimmer, Е. А. Сергиенко, А. Ю. Улановой и др. [169, 209, 214, 220, 234, 236]. Они теоретически и эмпирически изучали такой структурный компонент модели психического, как «представления о внутреннем мире другого», однако использовали другие оценочные методики. Способности, составляющие модель психического, взаимосвязаны: человек способен распознавать то, в чем уверены, оказывать влияние на то, что воспринимает. В связи с этим методики оценки структурных компонентов модели психического дублируются. Методический инструментарий в данном случае оценивал основные составляющие социального взаимодействия (Г. М. Андреева, Г. У. Солдатова [1, 173]).</p>
---	--	--

<p>3. Понимание физического мира вокруг.</p>	<p>1. Опросник уровня агрессивности (А. Басс, М. Перри,)</p> <p>2. Методика диагностики социальной компетентности обучающегося (А. М. Прихожан, 2007).</p> <p>3. Опросник «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И. А. Баева).</p>	<p>Перечисленные выше диагностические инструменты, позволяют отразить суть социальных и психологических компетентностей подростков в отношении представлений об окружающей их среде. Диагностические методики выбраны в соответствии с работами исследователей модели психического J. Flavell, J. Henry, Е. А. Сергиенко [169, 214, 220]. Они теоретически и эмпирически изучали такой структурный компонент модели психического, как «представления об окружающей среде», однако использовали другие оценочные методики. Также, наше предположение об оценочном инструментарии подтверждает взгляды ученых возрастно-психологического направления (А. А. Реан, М. А. Новикова) о том, что агрессия рассматривается как форма поведения, которое является отражением социальных ожиданий, а также внутренней позиции подростка. А также, в современных исследованиях (например, А. А. Реан, И. Л. Шагалов) психологическая безопасность образовательной среды рассматривается в тесной связи с уровнем агрессивности подростков.</p>
--	---	--

Поясним, каждую из методик для диагностики структурных компонентов социально-психологических особенностей подростков.

1. Понимание собственного внутреннего мира.

- методика субъективной оценки ситуативной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер (адаптирована Ю. Л. Ханиным, 1976)). Методика определяет уровень тревожности исходя из шкалы самооценки (высокая, средняя, низкая тревожность) [160, 193].

- тест опросник самоотношения (ОСО) (В. В. Столин, С. Р. Пантлеев, 1989) построен в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения. Методика позволяет определить самоотношение подростков. В частности, нас будет интересовать интегральная шкала, которая измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» испытуемого [160, 144, 174].

2. Понимание внутреннего мира другого.

- экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, 2002). Опросник направлен на диагностику общего индекса толерантности через изучение отношения подростков к окружающему миру и другим людям; социальным установкам в различных сферах взаимодействия, где проявляются толерантность и интолерантность человека [172].

- методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко, 1998) позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения [160].

- тест «Самоконтроль в общении» М. Снайдера (адаптирован на русский язык Т. А. Ратановой, Н. Ф. Шляхтой, 2000). Тест позволяет определить уровень самоконтроля в общении у подростков. По результатам теста выделяются 3 уровня коммуникативного контроля: низкий (устойчивость поведения, отсутствие стремления изменяться в зависимости от ситуаций); средний (искренность, отсутствие сдержанности в

эмоциональных проявлениях); высокий (легкое вхождение в любую роль, гибкость реагирования на изменение ситуации) [160].

3. Понимание физического мира вокруг.

- опросник уровня агрессивности (А. Басс, М. Перри, 1992 (адаптирован и валидизован в 2002-2004 гг. С. Н. Ениколоповым, Н. П. Цибульским)) предназначен для выявления уровня агрессивности подростков [52, 194].

- методика диагностики социальной компетентности обучающегося (А. М. Прихожан, 2007) [159]. Методика используется с целью выявления уровня социальной компетентности подростков с помощью классного руководителя.

- опросник «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И. А. Баева, 2002). Методика позволяет определить отношение к образовательной среде, ее значимые характеристики и удовлетворенность ими, а также чувство защищенности от психологического насилия во взаимодействии [20].

Методика оценки уровня психологического климата коллектива (А. Н. Лутошкин) использовалась нами как интегральный параметр, позволяющий изучить уровень благоприятности или не благоприятности ученического коллектива. В предлагаемой методике уровень благоприятности психического климата определяется методом опроса [194].

Вместе с тем, в данном пункте необходимо обозначить процедуру формирования выборки при проведении данного исследования. Исследование проводилось в течение 2013 – 2022 гг. На протяжении указанного времени определялась процедура исследования, осуществлялись сбор, обработка и интерпретация полученных данных. Исследование проводилось на базе школ г. Ярославля и Ярославской области (см. таблицу 2). Соответствие эмпирических результатов общепринятым научным критериям достигалось, путем использования репрезентативных выборок испытуемых. В качестве испытуемых в исследовании приняло участие 468

школьников – учащиеся седьмых и восьмых классов в возрасте от 13 до 15 лет (средний возраст 13,9 лет), (230 девочек и 238 мальчиков; 244 нормативно развивающихся подростка и 224 с ОВЗ; 228 подростков, принявших участие в эксперименте (из них 110 с ОВЗ) и 240 подростков – составили контрольную группу (из них 114 с ОВЗ)).

Таблица 2

Экспериментальные школы

Школы г. Ярославля	
Кировского района	МОУ «Средняя школа № 25 им. А. Сивагина»
Школы Ярославской области	
Ярославского района	МОУ «Глебовская основная школа» ЯМР; МОУ «Карачихская средняя школа» ЯМР
г. Углич	МОУ «Средняя школа №4»; МОУ «Средняя школа №6».
г. Рыбинск	МОУ «Средняя школа №3»

Недостаточность информации о личностных характеристиках подростков с диагнозом F83 по МКБ-10 делает данное исследование актуальным. Более того, представляется важным не просто увидеть, какими являются подростки с разным уровнем развития, но и показать отличия между ними. Это обстоятельство явилось причиной, побудившей нас к проведению эксперимента, который позволил бы выявить различия в отдельных параметрах социально-психологических особенностей личности подростков с нормальным и нарушенным онтогенезом. Подобные различия укажут на те аспекты личности, которые являются наиболее трудно развивающимися в процессе обучения, и на которые поэтому следует обратить особо пристальное внимание с целью коррекции.

Достоверность и обоснованность научных результатов, полученных в исследовании, обеспечивалась всесторонним теоретико-методологическим анализом проблемы, опирающимся на принятые в современной психологии методологические позиции; обоснованном использовании адекватных предмету и задачам исследования взаимодополняющих друг друга методов и методик; использованием разнообразных статистических методов анализа эмпирических данных; соответствием эмпирических результатов общепринятым научным критериям надежности и валидности; при отборе методик исследования и участников исследования учтены основные требования – репрезентативность и адекватность цели и задачам исследования. В целом, полученные результаты основаны на анализе большого массива данных: на выборке 468 подростков было проведено более 15444 итоговых измерений по 10 шкалам разных методик. Оценка формирующего эффекта обучающей программы подтверждается двумя повторными измерениями по каждой методике – после последнего занятия и через 6 месяцев после его окончания.

Опишем полный алгоритм проведения эмпирического исследования.

I этап: исследование социально-психологических особенностей подростков.

Перед началом работы исследователь знакомился с классными коллективами и устанавливал контакт. В процессе исследования работа велась в групповой форме в отдельном помещении образовательного учреждения. Далее опишем этапы исследования:

На первом этапе проводилось тестирование (методическое обеспечение эмпирического исследования описано выше) со всей выборкой испытуемых, участвующих в исследовании. Работа велась с необходимыми перерывами для отдыха; общее время выполнения заданий на данном этапе составляло от 40 до 180 минут.

Полученные данные подверглись статистической обработке. Результаты данного этапа представлены в главе 3 (п. 3.1. – п. 3.4.).

II этап – рандомизация испытуемых – формирование контрольной и экспериментальной групп. При планировании дизайна экспериментального исследования использовалась двухфакторная схема планирования. Внутригрупповой фактор «Повторное измерение» – обследование испытуемых до начала занятий по программе, после их окончания и спустя шесть месяцев. Межгрупповые факторы – принадлежность испытуемых к группам: контрольной и экспериментальной.

1 группа – экспериментальная. В нее вошли инклюзивные классы экспериментальных школ: МОУ «Средняя школа № 25 им. А. Сивагина» г. Ярославля, МОУ «Средняя школа № 3» г. Рыбинска, МОУ «Средняя школа № 6» г. Углича. С детьми данных классов проводились занятия по программе.

2 группа – контрольная. Она была сформирована из обучающихся инклюзивных классов, с которыми не проводились занятия. В частности, таковыми стали инклюзивные классы школ: МОУ «Глебовская ОШ»; МОУ «Карачихская СШ», МОУ «Средняя школа № 4» г. Углича. В данных школах уделяется внимание комфортному обучению и воспитанию детей, однако специальные программы, направленные на формирование социально-психологических особенностей, не проводятся.

III этап – разработка авторской психолого-педагогической программы формирования социально-психологических особенностей подростков, обучающихся в инклюзивных классах

Теоретическая база разработки программы представлена в п. 1. 4., а методические основы и логическая структура в п. 2. 3.

IV этап – проведение по авторской программе цикла занятий с подростками, обучающимися в инклюзивных классах школ экспериментальной группы.

V этап – диагностический. Проводился замер в контрольной и экспериментальной группах сразу после окончания занятий по программе и

спустя шесть месяцев для установления отсроченного эффекта. Результаты данного этапа представлены в п. 3. 5. главы 3.

2.3. Методические основы разработки психолого-педагогической программы формирования социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования

Первый блок занятий «Понимание собственного внутреннего мира».

Данный блок занятий был направлен на понимание собственного внутреннего мира. Цель данного блока занятий можно сформулировать следующим образом: расширение осознания о границах и наполнении собственного Я.

Действительно, подросток сначала должен распознать своё собственное душевное состояние прежде, чем приписывать другому, то или иное состояние посредством симуляции. Внутренний мир, как целостный феномен, можно назвать многомерным психическим образованием, включающим в себя и интегрирующим различные аспекты функционирования психической жизни субъекта, отображающим связи внутреннего мира с внешним, способствующим пониманию психического в себе и другом. Подросткам важно помочь простроить эти связи внутреннего мира с внешним и внутренним миром другого.

Второй блок занятий «Понимание внутреннего мира другого».

Цель данного блока занятий можно сформулировать следующим образом: расширение осознания подростка о границах и наполнении личности другого.

Необходимо учитывать тот факт, что для осознания мыслей и эмоций (как своих, так и чужих) подростку необходима специальная логическая процедура, которую R. M. Gordon назвал «процедурой перехода» [215]. Подразумевается получение ответа на вопрос о душевном состоянии посредством перефразирования обычного вопроса в метафизический. К

примеру, если Ира спросит Катю: «Как ты считаешь, хочет ли та девочка поиграть с тобой?», Кате для ответа на этот вопрос нужно будет сначала спросить себя: «Хочет ли та девочка поиграть со мной?» То есть, люди, как правило, узнают о внутренней жизни других, пытаясь поставить себя на их место.

Третий блок занятий «Понимание физического мира вокруг».

Данный блок является интегративным по своему характеру и был направлен не только на понимание физического мира вокруг, но и одновременно с этим на учет собственного состояния и состояния другого, а также понимание окружающей ситуации в образовательном учреждении. Цель данного блока занятий состоит в формировании понимания подростком ментальной и физической причинности событий.

В таблице 3 представим краткое содержание для каждого выделенного структурного уровня программы направления занятий. Полное содержание занятий данного блока отражено в приложении 2.

Разработка конкретных занятий каждого из уровней и подбор упражнений для каждого занятия осуществлялся по следующим направлениям: работа с тактильной системой, с вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений, работа с органами чувств: ароматерапия, с органами слуха: музыкотерапия; занятия на природе.

Таблица 3

Методическое обеспечение исследования

№ п/п	Структурные компоненты психолого- педагогической программы	Направления занятий
1.	Понимание собственного внутреннего мира.	1. Работа с тактильной системой подразумевала исследование собственных телесных ощущений. 2. Работа с вестибулярной и проприоцептивной

		<p>системами посредством физических упражнений – развитие точности движений и равновесия.</p> <p>3. Работа с органами чувств: ароматерапия – расширение личного сенсорного опыта.</p> <p>4. Работа с органами чувств: музыкотерапия – коррекция самооотношения, самовосприятия, посредством слухового восприятия «фигура-фон» - развитие способности находить различия между главенствующими и второстепенными звуками с тем, чтобы слышать основную мысль и не отвлекаться.</p> <p>5. Занятия на природе – формирование навыка рефлексии собственных мыслей и чувств.</p>
2.	Понимание внутреннего мира другого.	<p>1. Работа с тактильной системой посредством контакта с окружающими, учитывание их потребностей;</p> <p>2. Работа с вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений – развитие точности движений и равновесия при учитывании другого человека рядом.</p> <p>3. Работа с органом обоняния – получение нового обонятельного сенсорного опыта в среде сверстников.</p> <p>4. Работа с органами чувств: музыкотерапия;</p> <p>5. Занятия на природе.</p>
3.	Понимание физического мира вокруг	<p>1. Работа с вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений на природе, с необходимостью учитывать объекты внешнего мира и корректировать свои действия в соответствии с ним; развитие возможности взаимодействовать с предметами вокруг.</p> <p>2. Работа с органами чувств: ароматерапия – расширение личного сенсорного опыта.</p>

		<p>3. Работа с органами чувств: музыкотерапия – звуки природы.</p> <p>4. Занятия на природе с использованием инвентаря, прохождение природной полосы препятствий.</p>
--	--	---

Необходимо отметить, что каждое из направлений дублировалось в разных структурных компонентах психолого-педагогической программы, но не находило сходства с аналогичными направлениями другого уровня. Например, работа с тактильной системой в блоке первом предполагала исследование собственных телесных ощущений, во втором блоке работа с тактильной системой происходила посредством окружающими, через учет их потребностей; в третьем блоке работа изолированно с тактильной системой не проводилась, однако данная сенсорная система активизировалась на разных видах занятий.

Содержание включенных в программу упражнений основано на принципах сенсорной интеграции [7, 22, 80, 95] и предполагают получение разнонаправленного сенсорного опыта. Это позволяет сформировать подростку личностный фундамент понимания другого, на который он может опираться в будущем при формировании новых социальных стереотипов, в частности толерантного, принимающего и понимающего отношения к другим людям, в том числе, отличным от него.

Сенсорная интеграция – это обработка поступающих от органов чувств ощущений, их структурирование и упорядочивание получаемой таким образом информации для последующего адекватного ответа. Сенсорная интеграция является бессознательным процессом, происходящим в головном мозге. То есть все, что человек получает от органов чувств, поступает в мозг, обрабатывается там и выдается человеку в виде некоторого знания о предмете. Все это позволяет осмысленно действовать и реагировать на

ситуацию; формирует базу для теоретического обучения и социального поведения [7].

Основные сенсорные системы – зрительная, слуховая, обонятельная, вкусовая, тактильная, вестибулярная, проприоцептивная. Чем правильнее они работают, тем больше достаточной информации получает мозг и выдает больше адекватных ответов. В практике мы можем наблюдать дисфункции сенсорной системы, а именно:

- перевозбуждение нервной системы, которое влечет за собой получение избыточной сенсорной информации, вызывает смятение, невозможность концентрации, волнение, тревогу и всплеск активности;
- отсутствие возбуждения нервной системы имеет следствием невнимательность, недостаточно быструю реакцию на события.

Большое внимание в каждом блоке занятий отводилось упражнениям, основанным на сенсорной интеграции в диалоге. Сенсорная интеграция – это взаимодействие всех органов чувств. Она начинается очень рано, уже в утробе матери. Взаимодействие всех органов чувств подразумевает упорядочивание ощущений и раздражителей таким образом, чтобы человек мог адекватно реагировать на определенные стимулы и действовать в соответствии с ситуацией.

Цель каждого из занятий, построенных на принципах сенсорно-интеграционной коррекции, – усилить, сбалансировать и развить обработку сенсорных стимулов центральной нервной системы.

Особенности занятий по методу сенсорной интеграции: занятия по данной методике отличаются своей непосредственностью. На занятиях часто создавались ролевые ситуации, в которые вовлекались различные подручные инструменты и приборы. Ведущий предлагал детям самостоятельно выбрать игру из нескольких предложенных. Такие занятия способствуют развитию потенциала, который не в полной мере раскрыт у исследуемой группы подростков. Через некоторое время ребенок выбирает другую, уже более сложную игру, которая ставит перед ним новые задачи.

Было отмечено, что:

– Большинство детей в силу имеющихся сенсорных нарушений и связанных с ними ограничений активности имеют искаженный сенсорный опыт, который усугубляет имеющиеся нарушения. На предлагаемых занятиях по программе ребенок получает разнообразный опыт сенсорных ощущений – зрительные, слуховые, тактильные, вестибулярные. Он учится обрабатывать их, адекватно реагировать на стимуляцию и решать задачи, связанные с деятельностью. Это помогает в формировании образа собственного тела и его возможностей, позволяет продвинуться в освоении окружающего мира и начать активно действовать в нем, в то время как без учета сенсомоторных потребностей такого ребенка обучение и деятельность для него весьма затруднены и вызывают сильное напряжение и протест.

– При проведении игр на активизацию вестибулярной системы важно помнить, что вращение очень опасно, ибо в отдельных случаях возможна остановка дыхания, понижение кровяного дыхания, потеря сознания. Поэтому следует соблюдать особую осторожность при длительности выполнения таких упражнений.

– Специалисту важно осознавать реальность проблемы и уважать реакции каждого ребенка на разные ситуации.

– Важно помогать и подсказывать, как ребенку постепенно приспосабливаться к тем видам активности, которые вызывают у него страх.

– Упражнения по сенсорной стимуляции нужно делать регулярно, систематически, только тогда будут видны результаты.

– Важным аспектом терапии является мотивация ребенка. В игре мотивация рождает намного быстрее и носит устойчивый характер. Поэтому коррекция должна быть основана на игре, выбор видов активности - соответствовать интересам и предпочтениям ребенка.

– Коррекция будет наиболее эффективна, если ребенок стремится к ощущениям и делает что – либо, чтобы их получить, а педагог ненавязчиво меняет обстановку.

– Для улучшения конечного результата необходимо начинать коррекцию с тех сенсорных каналов, которые достаточно развиты для работы с новыми стимулами.

– Важно в процессе занятия создавать паузы для того, чтобы мозг успел обработать влияние раздражителей и сформировал адаптивный ответ.

– Многие дети с нарушениями сенсорной интеграции страдают из-за низкой самооценки, поэтому необходимо поощрять малейшие успехи детей.

Дж. Айрес писала, что «нарушения сенсорной интеграции обычно не бывают вызваны тем, как воспитывали ребенка. Гораздо чаще они являются результатом условий, до сих пор полностью не выясненных. Плохое питание, химикаты в пищевых продуктах или в воздухе, трудные роды и многие другие факторы могут стать причиной нарушений у определенных детей. Но мы не можем заглянуть в мозг и потому не способны проследить истоки установленной нами проблемы» [7].

Согласно Дж. Айрес, у каждого человека есть три базовые системы восприятия ощущений. Вместе они образуют основу для сложного взаимодействия всех органов чувств [7].

Речь идет о следующих системах:

- вестибулярная система – система поддержания равновесия;
- тактильная система – система кожной чувствительности – экстероцепция;
- проприоцептивная система – система кинестетического восприятия (мышечно-суставное чувство) – восприятие собственной позы и движения.

Три перечисленных вида чувствительности функционируют на основе ощущений (раздражителей, влияющих на органы чувств), которые зарождаются или воспринимаются в непосредственной близости от тела или внутри самого тела человека.

Разделение видов чувствительности часто создает впечатление, что работают они отдельно друг от друга, и, при определенных дефицитах, их можно стимулировать изолированно. В реальности же восприятия различных ощущений так тесно переплетены, что все системы, и воспринимающие ощущения от собственного тела, и воспринимающие воздействие внешнего мира на тело, всегда работают одновременно.

В психологическом сопровождении развития ребенка важно целенаправленно стимулировать отдельные системы восприятия ощущений таким образом, чтобы на долю других приходилось как можно меньше работы.

Нарушения трех базовых ощущений проявляются как повышенная или пониженная чувствительность при восприятии раздражителей и их осознании, а также в реакции, то есть в ответе на соответствующие стимулы. Так называемая норма находится между полярными вариантами, и определить ее нелегко. И в пределах нормы бывают естественные отклонения, например, наша чувствительность к различным раздражителям различается по утрам и вечерам.

Для формирования понимания собственного внутреннего мира, а этот процесс является познавательным, важно, чтобы подросток сначала опознавал свои сенсорные системы, чтобы было сформировано и насыщено сенсомоторное и перцептивно-моторное развитие. Ведь организм - это большая сложная единая система, и каждый её компонент важен и влияет на общее состояние организма.

Для того чтобы начать вести диалог с самим собой, ребенку нужны определенные условия. Диалог между ребенком и психологом строится на основе взаимного интереса друг к другу. В процессе сенсорной интеграции в

диалоге важно давать ребёнку возможность практически самостоятельно питать свои органы чувств в структурированном пространстве со специально подобранными снарядами и терапевтическим материалом при вербальном и невербальном участии психолога. Играя, ребенок сам совершает переход из своего биологического возраста в возраст, соответствующий его реальному развитию. Только в процессе игры у ребенка с нарушениями в развитии есть шанс вступить в контакт с самим собой в условиях максимальной защищенности.

Это совершенно не означает, что ребенок может играть, «как ему захочется», хотя со стороны занятия выглядят именно так. Важно чтобы дети играли в то, что хорошо умеют, в то, что им хорошо удается. Мы полностью разделяем точку зрения Дж. Айрес, что «человек не может упражняться в том, чего не умеет» [7].

После занятий дети часто демонстрируют новые достижения в том, в чем они вовсе не упражнялись.

Для начала опишем правила игры и границы, которые обеспечивают безопасность, уверенность, не мешают обучению, а наоборот помогают ориентироваться в пространстве. Они служат для того чтобы обозначить пространство, в пределах которого дети могут осваивать собственное тело и окружающий мир, при этом почти полностью самостоятельно отвечая за свои действия. Такие правила и границы обеспечивают безопасность.

Дети постоянно пытаются проверить насколько далеко они могут зайти. Они в прямом смысле слова разбивают себе лбы, наталкиваясь на установленные границы и переступая их. Почувствовать внимание и заботу взрослых, найти пример для подражания – вот их цель. Дети хотят, чтобы им оказывали уважение, принимали их всерьез, чтобы взрослые считались с ними – их телом, идеями, желаниями, сильными и слабыми сторонами, страхами и чувствами. Внимание взрослых нужно, чтобы обрести устойчивость, чтобы не парить в безвоздушном пространстве.

Правила занятий:

1. Слово «стоп» означает, что каждый должен остановиться, чем бы он ни занимался в данный момент.
2. Запрещается причинять боль нарочно.
3. Запрещается ломать игрушки нарочно.

Опишем некоторые свои наблюдения по направлениям работы, которая была проделана с детьми: работа с тактильной системой; вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений; работа с органом обоняния: ароматерапия; работа с органом слуха: музыкотерапия; а также проводились занятия на природе.

Важно отметить тот факт, что на каждом из занятий невозможно задействовать какую-то систему изолированно. Однако у каждого из занятий есть центральный фокус, направленный на ту или иную систему.

При работе с тактильной системой подразумевалось уделить большое количество внимания занятиям, которые были направлены на коррекцию имеющейся у детей «тактильной депривации», то есть дефицита тактильных ощущений. Мозговое обеспечение «схемы тела», телесности человека организуется правым полушарием (всё развитие идёт справа налево), и именно схема тела является базой для организации взаимодействия различных сенсомоторных систем человека. Только на ее основе и при ее непосредственном участии могут правильно сформироваться:

- правильные представления (освоение внешнего пространства и временных феноменов);
- эмоциональные процессы;
- -и в целом картина окружающего мира.

Недоразвитие соматогнозиса у исследуемой группы детей можно было пронаблюдать по следующим проявлениям:

- недостаточное восприятие собственного тела – нарушение понятия «схема тела»;
- некоторая моторная неловкость;

- трудности поддержания зрительного контакта;
- недостаточная сформированность пространственных представлений;
- трудности в чтении и письме;
- отсутствие ощущения безопасности.

В норме соматогностические функции достигают своей зрелости к 6 годам, однако схема тела человека не статична, она формируется и перестраивается в течение всей жизни, особенно сильные изменения она претерпевает в подростковом возрасте. Компенсация тактильной депривации достигалась путем совместного выполнения детьми упражнений, связанных с телесными ощущениями.

В качестве примера опишем свои наблюдения во время проведения занятия «Изготовление фруктового салата». Дети готовились к занятию заранее – принесли необходимые продукты для своего салата. На занятии использовались следующие виды фруктов: яблоки, киви, мандарины, бананы, груши, изюм. Для каждого ребенка была приготовлена разделочная доска, тёрка, тарелка, нож, вилка и ложка, контейнер для салата (на случай, если ребёнок захочет унести свое произведение домой), фартук, средства гигиены (учет внутреннего мира ребенка).

Занятие началось с того, что в парах они подготовились к приготовлению фруктового салата – помогли завязать друг другу фартуки и обработать руки антисептиком. Некоторые дети готовили в стерильных индивидуальных перчатках, другие были в полном контакте с едой. Далее дети все вместе по инструкции выполняли каждое действие самостоятельно, сначала чистили, потом резали фрукты, соблюдая размер и количество ингредиентов. Когда все ингредиенты были у каждого ребенка в тарелке, дети осуществили заправку салата йогуртом. Затем каждый на тёрке приготовил шоколадную стружку для украшения салата. Ведущий занятия каждому ребёнку в салат добавил взбитые сливки, после чего дети украсили свое блюдо шоколадной стружкой.

Это занятие было, несомненно, важным в жизни каждого из участников, потому что, во-первых, они получили настолько необходимый сенсорный опыт; во-вторых, сразу же получили готовый продукт своего труда и одобрение от значимых окружающих; в-третьих, что касается самооценки ребенком своего труда – это выражалось в том, что дети начали фотографировать свои салаты.

После этого было совместное чаепитие, во время которого можно было наблюдать позитивный эмоциональный фон каждого из участников. Данное занятие – это один из эффективных способов справиться с внутренней тревогой.

Работа с вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений – фундаментальный блок в проведении занятий в методологии сенсорной интеграции. Важное условие для занятий подобного рода – большое помещение, чем оно больше, тем больше в нем возможностей для двигательных упражнений. В любом помещении важно избегать перенасыщенности предметами, чтобы «не разбегались глаза» и оставалось достаточно свободного пространства для игры. Занятия по программе проводились в спортивных залах, в качестве инвентаря использовались: деревянные скамейки, мягкий пружинящий батут, большую бочку с фасолью, овальные кресла-мешки, разных размеров маты, туннель для ползания, шатры, сенсорный гамак, сенсорный чулок, комплект для занятий мозжечковой стимуляцией (балансирующие доски, мешочки с утяжелением (разные по весу), платформа для сенсорной интеграции. У всех предметов есть свое четко определенное место. На занятии из них можно строить все что угодно, но потом необходимо всем вместе раскладывать игрушки на места. Этот порядок помогает многим детям с нарушенным чувством равновесия подготовиться к следующему занятию. Начало им всегда знакомо, а в процессе занятия они каждый раз заново убеждаются в том, что на смену временно воцаряющемуся хаосу всегда приходит порядок. Они учатся тому, что и как надо сделать, чтобы перейти из состояния порядка

(безопасности) к состоянию беспорядка (спонтанности), а затем снова вернуться к порядку.

Постепенно ребенок научается распространять этот опыт на другие повседневные ситуации. Научается подходить к проблеме как к задаче, требующей решения, а не как к препятствию, осложняющему жизнь. Проприоцепция способствует тому, что человек чувствует эмоциональную безопасность, так как она ориентирует нас, где находятся различные части тела и что мы делаем со своим телом.

Работа с органами чувств, проводилась посредством музыкотерапии. В качестве дополнительного материала на занятиях можно использовать музыку. Музыка чаще всего звучит как фон и потому больше воздействует на подсознание. Если гармоничные, спокойные звуки неожиданно сменяются быстрыми и громкими, это, скорее всего, повлияет на ход занятия. Такая перемена может быть удачной, но ее трудно контролировать.

В занятиях с подростками очень важен голос. Напевая негромко песенку или просто какой-нибудь мотив, психолог в любой момент может изменить мелодию или вовсе замолчать.

На занятиях в рамках психолого-педагогической программы использовались три основные формы музыкотерапии: рецептивная, активная, интегративная. Рецептивная или пассивная музыкотерапия характеризуется тем, что дети в процессе музыкотерапевтического сеанса не являются активными его участниками, а занимают позицию простого слушателя. Подросткам предлагалось послушать разные музыкальные композиции, задачей участников было: вслушиваться в различные звучания, отвечающие их психическому состоянию здесь и сейчас. Активные методы музыкальной терапии основаны на активной работе с музыкальным материалом: инструментальная игра, пение. Интегративная музыкотерапия наряду с музыкой задействует возможности других видов искусства: рисование под музыку, музыкально-подвижные игры, пантомима, пластическая

драматизация под музыку, создание стихов, рисунков, рассказов после прослушивания музыки и другие творческие формы.

Вестибулярный и слуховой аппарат работают сообща, когда обрабатывают звуковые и двигательные ощущения. Эти ощущения тесно связаны между собой. Влияние органов слуха на физическое развитие чрезвычайно велико. Действительно, орган слуха является жизненно важным не только для восприятия звуков, равновесия и гибкости, но также для билатеральной координации, дыхания, речи, самооценки, социальных взаимоотношений, зрения и, конечно, академического обучения.

Работа с органами чувств, проводилась также посредством ароматерапии. Реакция человека на запах возникает моментально, хотя и не всегда осознается. В древности обонятельная система выполняла для человека защитную функцию и помогала выживать. Обоняние позволяло определять съедобным или несъедобным является добытый человеком продукт. В современных условиях реальности эта функция не является необходимой и информативной для человека, потому что в мире так много упакованных в полиэтилен продуктов, огромное количество консервантов, красителей и ароматизаторов, которые используются не только в пищевой сфере, но и в бытовой, поэтому очень легко ошибиться.

Дети с нарушениями восприятия часто пытаются интенсивно использовать обоняние, когда им в руки попадает новый предмет или новый продукт питания. Выходит, что нужда заставляет нас обращаться к тому, что называют древним, примитивным (родовым) чувством, инстинктом? Научные исследования подтверждают это предположение. Инстинктивное поведение является врожденным, а не приобретенным. Инстинкты наследуются, и их формирование в большой степени зависит от индивидуального опыта.

Так называемая ароматерапия превозносит курительницы и ароматические палочки с их разнообразным воздействием на человека, но не объясняет, как определить, каким образомотреагирует ребенок на тот или

иной аромат, какой запах окажется благотворным, а какой вызовет агрессию. И как очистить помещение от запаха перед началом следующего занятия?

Чтобы не упустить дополнительного шанса на успех в работе с детьми [57, 69], страдающими нарушениями восприятия, важно проводить занятия в помещении с нейтральным запахом. Во многих исследованиях установлено, что запах может спровоцировать нарушения поведения, хотя он и не является их причиной. Например, как бы красиво ни смотрелись выращенные на клумбе пионы, чувствительный ребенок может полностью утратить равновесие из-за их аромата, но даже самому внимательному взрослому в голову не придет, что во всем виноваты эти красивые цветы.

Большое внимание уделялось занятиям на природе, поскольку большое количество лесов, рек, гор и склонов, с которых можно сбегать, скатываться кубарем, скользить на санках, ледянках, лыжах или просто на спине или животе. Деревья и кусты, песок и вода, снег и лед являются прекрасным материалом для работы с базовыми ощущениями. Многие дети редко имеют возможность воспринимать времена года всеми органами чувств, невзирая на ветер и непогоду. В настоящее время существует множество отличной детской экипировки для игр на свежем воздухе (например, непромокаемая одежда, костюмы для катания на лыжах и сноуборде, обувь, рассчитанная на сырость и мороз).

У каждого человека есть своя собственная мелодия. Эта мелодия сопровождает нас всю жизнь. Иногда человек чувствует, слышит ее громче, иногда – тише [83, 84 101, 117]. Дети часто не слышат своей мелодии или слышат ее плохо. У психолога есть уникальная способность, «ручной инструмент», позволяющий слышать и чувствовать индивидуальные мелодии детей. Сначала необходимо тихонько предложить им мелодию фона, пока они не прислушаются к своей мелодии. Когда настанет время, ребенок сможет сам петь свою мелодию и один отправиться в путь.

Разработанная программа состоит из 3 блоков, структура которых представлена в таблице 4.

Программа занятий, с полным поурочным планированием каждого из них представлена в приложении 2.

Таблица 4

Количество занятий в рамках каждого блока

	Понимание собственного внутреннего мира	Понимание внутреннего мира другого	Понимание физического мира вокруг
работа с тактильной системой	2	4	-
работа с вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений	2	2	4
работа с обонятельными и вкусовыми органами чувств: ароматерапия	2	2	-
работа со слуховой сенсорной системой: музыкотерапия	2	2	4
занятия на природе	4	2	4

2.4. Методы обработки и интерпретации результатов исследования

В качестве методов обработки и интерпретации результатов были использованы традиционные и широко применяемые статистические методы. В их число, традиционно применяющихся и не нуждающихся поэтому в подробной характеристике, относятся следующие методы обработки эмпирических данных: процедуры описательной статистики, корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена,

коэффициент парной корреляции Пирсона), сравнения средних, t-критерия Стьюдента для парных выборок; процедура ОЛМ-повторные измерения. Обработка данных и статистический анализ результатов проводился в системе IBM SPSS Statistics25.0.

Первым был применен метод проверки выборки на нормальность распределения Колмогорова-Смирнова – это непараметрический критерий согласия, в классическом понимании предназначен для проверки простых гипотез о принадлежности анализируемой выборки закону распределения. Наиболее известно применение данного критерия для проверки исследуемых совокупностей на нормальность распределения. Данный критерий позволяет оценить существенность различий между распределениями двух выборок, в том числе, возможно его применение для оценки соответствия распределения исследуемой выборки закону нормального распределения.

Далее применялась процедура описательной статистики (Descriptive Statistics) - это основные статистические параметры, которыми можно описать имеющееся распределение данных, если оно носит характер близкий к нормальному распределению.

Для анализа дискретных данных проводят частотный анализ. Частота (Frequency) – количество наблюдений, в которых признак принимает определенное значение или находится в определенном интервале. Распределение частот (Frequency Distribution) показывает частоты во взаимосвязи с результатами наблюдений.

Для анализа непрерывных данных проводят измерения центральной тенденции, уточняют меру изменчивости, характеристики, отражающие границы распределения и его размах, а также вычисляют меры отклонения формы распределения. Опишем их далее.

Меры центральной тенденции. Измерение центральной тенденции (Measure of central tendency) состоит в выборе одного числа, которое наилучшим образом описывает все значения признака из набора данных. Такое число называют центром, типическим значением для набора данных:

- среднее значение (Mean) – сумма всех значений, отнесенная к общему числу наблюдений (очень чувствительна к выбросам);
- мода (Mode) – наиболее часто встречающееся значение переменной;
- медиана (Median) – среднее по порядку значение.

Меры изменчивости (Measure of Variation). Выделяют две величины, характеризующие изменчивость (разброс), значений распределения относительно среднего:

- дисперсия (Variance) – равна сумме квадратов отклонений каждого значения от среднего, деленной на N , где N – число значений в распределении;
- стандартное отклонение (Standard Deviation) – равно квадратному корню из дисперсии;

Дополнительными мерами изменчивости являются 4 простые характеристики, отражающие границы распределения и его размах: размах, квартильный размах, коэффициент вариации, стандартная ошибка среднего.

Меры отклонения формы распределения:

- эксцесс E (Kurtosis) - является мерой «сглаженности» («остро-» или «плосковершинности») распределения;
- асимметрия A (Skewness) – показывает, в какую сторону относительно среднего сдвинуто большинство значений распределения.

Далее проведены расчеты коэффициента корреляции. Проводились расчеты коэффициента корреляции Пирсона – это метод параметрической статистики, позволяющий определить наличие или отсутствие линейной связи между двумя количественными показателями, а также оценить ее тесноту и статистическую значимость. Критерий корреляции Пирсона позволяет определить, изменяется ли (возрастает или уменьшается) один показатель в ответ на изменения другого. Посредством критерия корреляции Пирсона можно определить лишь наличие и силу линейной взаимосвязи

между величинами. Прочие характеристики связи, в том числе направление (прямая или обратная), характер изменений (прямолинейный или криволинейный), а также наличие зависимости одной переменной от другой - определяются при помощи регрессионного анализа.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ_{xy}). Это непараметрический метод, который используется с целью статистического изучения связи между параметрами, переменными, факторами, признаками, явлениями и т. п. В данном случае определяется фактическая степень «параллелизма», соотнесенности между двумя количественными рядами изучаемых признаков и дается оценка тесноты установленной связи с помощью количественного коэффициента. Как известно, само понятие «корреляция» (от лат. *correlatio*) означает «соотношение», в частности соотношение одной переменной какого-либо исследования с другой.

Метод вычисления матриц интеркорреляций. Как известно, метод корреляционного анализа может применяться в нескольких основных разновидностях. Например, возможно вычисление частных, отдельных корреляций между двумя какими-либо параметрами, что очень широко используется в психологических исследованиях. Однако возможен и другой, более совершенный и комплексный, вариант. Он состоит в том, что осуществляется подсчет всего множества взаимных корреляций между некоторым комплексом переменных, изучаемых в исследовании. В частности, по отношению к настоящему исследованию анализ заключается в подсчете корреляций между исследуемыми параметрами с целью выявить статистическую взаимосвязь между ними. В этом случае, как известно, общий массив интеркорреляций представляется в форме матрицы интеркорреляций.

Регрессионный анализ (от лат. *regressio* – движение назад) – область статистического анализа, изучающая зависимость изменений значений переменных от одной или нескольких переменных (факторов). Основными процедурами регрессионного анализа являются построение линий и

нахождение уравнений регрессии. Под линией регрессии понимается линия, соединяющая точки средних значений сгруппированных признаков факторов (т. е. тех признаков, влияние которых на переменную изучается). Построенные таким образом линии в общем виде определяют взаимодействие изучаемого показателя и одного (или группы) из объясняющих факторов, позволяют дать предварительную оценку воздействия фактора на результирующий признак. Линейная зависимость признака описывается уравнением: $y = a + bx$ где a – свободный член уравнения, b – коэффициент регрессии.

Таким образом регрессионный анализ – это статистический аналитический метод, позволяющий провести предварительный анализ явлений и вычислить предполагаемые отношения между зависимой переменной и одной или несколькими независимыми переменными, характеризующими эти явления.

Процедура сравнения средних величин. Сравнение средних значений различных выборок – это наиболее часто применяемый метод статистического анализа в психологических исследованиях для выявления взаимосвязи между исследуемыми переменными. При этом должно быть выяснено, имеющееся различие средних значений обусловлено статистическими колебаниями или нет. В последнем случае – это статистически значимое различие.

– При сравнении средних значений выборок предполагается, что обе выборки подчиняются нормальному распределению. Если это не так, то вычисляются медианы и для сравнения выборок используется непараметрический тест.

– Достаточно распространенная задача в социологии – средних значений количественных показателей в социальных, в т. ч. в демографических группах.

К методам сравнения средних величин относятся Т-тесты и дисперсионный анализ. В настоящем исследовании был применен t-критерий

Стьюдента для парных выборок и процедура ОЛМ-повторные измерения. Дадим краткую характеристику каждому из них.

Т-критерий Стьюдента – одномерный метод проверки гипотез, использующий Т-распределение. Т-критерий применяется для небольших выборок, когда стандартное отклонение не известно. Метод Т-теста используется для проверки достоверности различия двух выборок по количественной переменной. Нулевая гипотеза формулируется следующим образом: «Взаимосвязи между исследуемыми переменными нет».

Результат сравнения средних значений с применением Т-теста оценивается по уровню значимости (p -уровень). Значимость является мерой достоверности вычисленных результатов. Если «значимость» не превышает 0,05, это означает, что нулевая (исходная) гипотеза может быть отклонена с вероятностью ошибки меньше 5%, т. е. ее можно отклонить и, следовательно, она неверна. При использовании Т-теста устанавливается доверительный интервал равный 95%.

При проведении теста Ливиня (Levene's test) проверяется следующая гипотеза: «Дисперсии распределения тестируемой величины в разных группах равны». Верность данной гипотезы определяется на основе величины «Значимость». В зависимости от выполнения условия равенства дисперсий необходимо выбрать одну из строк таблицы.

ОЛМ-повторные измерения выполняет анализ дисперсии, когда одинаковое измерение производится несколько раз для каждого субъекта или наблюдения. При задании межсубъектных факторов совокупность делится на несколько групп. Данная процедура позволяет проверять нулевую гипотезу о влиянии и межсубъектных, и внутренних факторов, исследовать влияние отдельных факторов и взаимодействие между ними.

Выводы по второй главе

Резюмируя представленные в данной главе материалы методологического и методического планов, можно сделать следующие заключения обобщающего порядка. В данной главе представлены методологические основания построения исследования социально-психологические особенностей подростков в контексте инклюзивного образования, рассмотрены методологические основы сопровождения развития личности подростков.

Предполагается, что доминирующим вектором различий в исследуемых группах обучающихся подросткового возраста является нарушение когнитивной сферы, а менее выраженными в исследуемых группах подростков являются различия в социально-психологических особенностях школьников. Кроме того, предполагается, что посредством технологий сенсорной интеграции и игровых психотехнологий обеспечивается становление социально-психологических особенностей подростков нормативно развивающихся и с ограниченными возможностями здоровья.

Охарактеризована выборка участников исследования, экспериментальные площадки. Дано обоснование использования методического инструментария изучения специфики и содержания социально-психологических особенностей у подростков: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова); методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко); опросник уровня агрессивности (А. Басс, М. Перри (адаптирован С. Н. Ениколоповым, Н. П. Цибульским)); методика исследования самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев); опросник «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И. А. Баева); методика субъективной оценки ситуативной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер (адаптирована Ю. Л. Ханиным)); тест

«Самоконтроль в общении» (М. Снайдер (адаптирован Т. А. Ратановой, Н. Ф. Шляхтой)), методика диагностики социальной компетентности обучающегося (А. М. Прихожан), методика оценки уровня психологического климата коллектива.

Представлены основные способы обработки полученных данных. Обработка данных и статистический анализ результатов проводился в системе IBM SPSS Statistics25.0. Для решения поставленных задачи эмпирического исследования были использованы такие методы математико-статистической обработки данных, как: методы первичной описательной статистики; метод проверки на нормальность распределения Колмогорова-Смирнова; для выявления взаимосвязей между параметрами социально-психологических особенностей подростков применялся корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена и парной корреляции Пирсона); метод регрессионного анализа, позволяющий провести предварительный анализ явлений и вычислить предполагаемые отношения между зависимой и независимыми переменными, для определения значимости различий использовался критерий углового преобразования Фишера (ϕ^*), процедура ОЛМ-повторные измерения; и критерий для установления значимых различий между двумя парными выборками (t-критерий Стьюдента).

Дана подробная характеристика разработки программы занятий с подростками. Методически обосновывается необходимость комплексной психолого-педагогической работы, направленной на формирование социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования; раскрыты методические основы разработки психолого-педагогической программы; раскрыты методические особенности использованных в программе технологий и методов игровой терапии и сенсорной интеграции; представлен краткий план занятий по программе (детальный конспект занятий представлен в приложении 2).

ГЛАВА 3. ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Количественные и качественные результаты эмпирического исследования социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования

В результате применения процедуры описательных статистик были обнаружены низкие показатели индекса толерантности, психологической безопасности, самоотношения, самоконтроля в общении, социальной компетентности и показатели, характеризующие низкие показатели, свидетельствующие за неблагоприятный социально-психологический климат в ученических коллективах. В действительности это выражается в том, что дети неохотно посещают учебные занятия и внеклассные мероприятия. В классе отсутствует дружеская обстановка. Это происходит, потому что в образовательных организациях мало внимания уделяется формированию межличностных отношений у подростков, обучающимся сложно и не понятно, как взаимодействовать друг с другом.

Подростковый возраст характеризуется рядом задач, которые должны быть решены ко времени вхождения подростка во взрослую и самостоятельную жизнь. Ведущей деятельностью подростка становится общение, при помощи которого он приобретает коммуникативные навыки.

Уровень развития коммуникативных навыков трудно переоценить, поскольку человек живет в социуме, среди других людей, и не может с ними не взаимодействовать, – «человек есть общественное животное», говорил Аристотель, делая смысловое ударение на «общественное». Через общение, коммуникацию происходит формирование личности, передача и усвоение ценностей, нормы общежития и пр., воспроизведение человеком самое себя и развитие культуры и цивилизации.

В силу возрастных особенностей и стиля воспитания подросток часто испытывает затруднения в коммуникативной сфере, которые выражаются либо в застенчивости, закрытости, нелюдимости, избегания очного общения и т.п., либо наоборот – в развязности, пренебрежении общественными нормами общения, нивелировании возрастной иерархии – общение со взрослыми на «ты» и др. В настоящее время многие дети уже не так много внимания уделяют вежливости и уважительному отношению к окружающим. Их грубое поведение часто повторяет увиденное в интернет-пространстве. Для многих из них все труднее становится нормально взаимодействовать с другими. Они не понимают и не учитывают индивидуальных особенностей других людей, все меньше говорят о действительно существенных и важных для них проблемах, обмениваясь лишь формальными и поверхностными замечаниями, - «им с трудом удастся внимательно слушать других», - отмечают известные специалисты в социально-тренинговой работе.

Изменилась и атмосфера в семьях. Родители и дети живут сейчас более интенсивной жизнью, в которой все меньше времени остается для общения друг с другом, для совместных занятий и семейных ритуалов. Многие отцы и матери гордятся тем, что зарабатывают больше денег и живут лучше, чем другие. Стремление к материальному успеху, а часто и к тому, чтобы просто элементарно выжить, заработав на самое необходимое, заставляет их работать еще интенсивнее и еще больше. К внешним проблемам (нехватка денег, материальные затруднения), добавились проблемы внутренние: напряженные отношения, острая и резкая реакция на ошибки и проступки отдельных членов семьи. Если в семье людям трудно найти общий язык друг с другом, то и распадается она легче, чем прежде.

В настоящее время члены семьи теперь проводят все меньше и меньше времени друг с другом; дома люди в основном не беседуют друг с другом, а смотрят телевизор или проводят время в интернете. Число детей, растущих «без присмотра», без участия значимых взрослых – возросло. У многих родителей хватает своих личных трудностей, а также вредных привычек и

зависимостей. В результате разводов все большее число детей живет с одним из родителей.

Одним из факторов выхода из подобного кризиса является умение общаться, сохраняя хорошие отношения с другими людьми. Это становится все более важным. Но, к сожалению, многие дети ни в семье, ни в школе так и не приобретают этого важнейшего социального навыка, в силу указанных выше обстоятельств. Открытая коммуникация может разрешить поразительно много проблемных ситуаций. Однако именно эта открытая коммуникация одной из первых нарушается (или отсутствует изначально) в парах «подросток-родитель», «подросток-педагог», «подросток-подросток». Родители и педагоги жалуются, что ребенок стал груб, агрессивен, непослушен; не хочет разговаривать, т. е. налицо нарушение общения.

Одной из причин такого нарушения являются те особенности современной семьи, которые были указаны выше. Другой причиной является определенная родительская воспитательная инертность – с подростком они продолжают общаться как с ребенком. А для подростка подобный стиль общения и отношений является оскорбительным – опять же, в силу особенностей возраста и тех задач, которые должны быть решены в этом возрасте. Родители говорят, что подросток «не хочет с ними разговаривать». На самом деле, то, что родители и педагоги обозначают словосочетанием «поговорить с подростком», часто является обычным родительским монологом с нотациями и нравоучениями подростка. Естественно, что он не хочет поддерживать такой «разговор». Все эти факторы приводят к нарушению детско-родительских отношений и отношений педагогов и обучающихся, нарушения социально-психологического климата и здоровья в классе, семье, что, в свою очередь, нередко приводит к девиантному поведению подростков. В этой ситуации крайне важно создать возможность для действительного диалога с подростком, способствовать их открытой коммуникации, аттрактивному общению и т. п.

Эффективным средством, позволяющим развить коммуникативную сферу и/или способствовать решению затруднений в коммуникативной и социальной сфере у подростка, являются социально-психологические занятия в тренинговой форме. Социально-психологические тренинги – это форма специально организованного общения, один из методов активного обучения и психологического воздействия, осуществляемого в процессе интенсивного группового взаимодействия и направленного на повышение компетентности в сфере общения, в котором общий принцип активности обучаемого дополняется принципом рефлексии над собственным поведением и поведением других участников группы. В ходе тренинга решаются вопросы развития личности, формируется коммуникативная и социальная компетентность, снимаются стереотипы и решаются личностные проблемы участников. В группе, чувствуя себя принятым и активно принимающим других, человек пользуется полным доверием, и не боится доверять сам; приобретает позитивный опыт работы в группе. Во время занятий каждый подросток может проигрывать разные стили общения, усваивать и отрабатывать совершенно иные, не свойственные ему ранее коммуникативные умения и навыки, ощущая при этом психологический комфорт. Эффективность групповых тренинговых форм работы не нуждается в доказательствах [97, 178].

Однако у традиционных тренинговых групп есть особенность, которая «оставляет за бортом» некоторые важнейшие аспекты общения и коммуникации. Так, в силу возрастной дифференциации групп – отдельные группы для детей, отдельно – для подростков, отдельно – для взрослых (педагогов и родителей) из фокуса внимания таких традиционных групп выпадает такие важнейшие аспекты общения и коммуникации, как общение поколений между собой вообще, и общение детей (подростков) и родителей в частности. А такое общение имеет особую актуальность в силу особенностей подросткового возраста. Этот возраст недаром называют трудным – именно в

этот период возникает масса проблем: что у самих подростков, что у педагогов и родителей с подростками.

В силу возраста, подростки часто проявляют негативизм и отказные реакции, чем еще больше создают вокруг себя недоброжелательную атмосферу. Отмечаются высокие показатели уровня агрессивности и тревожности испытуемых, которые являются благоприятной средой для процветания враждебности между детьми. Дети с ограниченными возможностями здоровья, как правило, не приняты в классном коллективе по причине того, что их поведение не соответствует ожиданиям окружающих. Педагоги, в силу большой загруженности, не всегда могут учитывать индивидуальные особенности учеников с ограниченными возможностями здоровья, и тогда для последних создается еще более неблагоприятная ситуация развития. Учебные занятия, страх оценки со стороны учителя, одноклассников делают школу враждебной. Важно избежать процветания среды интолерантности путём построения интересной и организованной совместности. Когда дети приучаются жить вместе и делать общее дело, то они с большой радостью объединятся друг с другом, улучшаются отношения в коллективе, в нем становится безопасно, освобождается энергия для когнитивной реализации.

Детство не должно быть идеальным, чтобы дети выросли благополучными, у нас и не получится реализовать данную задачу. Центральной потребностью каждого ребенка является потребность в безопасности и принятии, а значит потребность в стабильности, защите, в свободе от страха, тревоги и хаоса, потребность в структуре жизни, ее упорядоченности, наличии определенных привычек и правил, в том числе и ограничений, свободного творческого самовыражения, границ и т. п. Только в таких условиях может происходить развитие – когнитивное, эмоциональное, социальное. Недостаточное (или избыточное) удовлетворение этих потребностей приводит к формированию у подростков, так называемых, глубинных убеждений – представлений о себе, мире и

других людях. Отметим, что данные убеждения формируются в любом случае, но как они будут звучать зависит от того, как удовлетворялись потребности. Глубинные убеждения – это тот посредник, с помощью которого детский опыт влияет на взрослую жизнь.

Проанализировав полученные показатели социально-психологических особенностей подростков, а также взаимосвязи можно заключить, что существует несколько основных рисков инклюзивного образования, которые заключаются в следующем:

- отсутствие индивидуального подхода при обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья;
- повышенная эмоциональная нагрузка на школьников и сложности восприятия сверстниками школьника с ОВЗ как равного себе;

Эти и другие трудности возникают в первую очередь из-за острой нехватки специально подготовленных педагогов и социально-культурной и психологической неготовности к новой концепции образования большинства детей с ОВЗ и их родителей.

Таким образом, установлены социально-психологические особенности подростков в контексте инклюзивного образования: высокие показатели тревожности и агрессивности, а также низкие показатели общего индекса толерантности, психологической безопасности, самооотношения, самоконтроля в общении и социальной компетентности. Обозначенные социально-психологические особенности подтверждают сложность социальной ситуации в подростковых коллективах в условиях инклюзивной школы и необходимость разработки методических и дидактических основ построения инклюзивной культуры образовательной организации и развития социально-психологических особенностей обучающихся. Сложность социальной ситуации заключается в сформированных на недостаточном уровне социально-психологических особенностях. Обобщение результатов проведенного анализа углубляет представление о психическом развитии, в частности, о динамике социально-психологических особенностей подростков

с ОВЗ и НР и личности подростка в контексте инклюзивного образования в целом.

Обнаруженные особенности подчеркивают необходимость психолого-педагогической работы со школьниками в условиях инклюзивной школы. Однако, для того чтобы правильно выстроить вектор занятий по психолого-педагогической программе необходимо произвести анализ взаимосвязей исследуемых социально-психологических особенностей, а также установить наличие или отсутствие различий между группами нормативно развивающихся подростков и подростков с ОВЗ, а также между подростками экспериментальной и контрольной групп.

3.2. Исследование личностных предикторов формирования социально-психологического климата в ученических коллективах подростков в контексте инклюзивного образования

Далее полученные результаты были подвергнут регрессионному анализу – статистическому методу, который вычисляет предполагаемые отношения между зависимой переменной и независимыми переменными. Используя регрессионный анализ, мы смоделируем отношения между изучаемыми переменными, а также прогнозируемыми значениями на основе модели.

Так, зависимой переменной стал показатель социально-психологического климата в инклюзивной образовательной организации, по мнению подростков. В качестве независимых переменных выступили следующие социально-психологические особенности: показатели ситуативной и личностной тревожности, самооотношения, общего индекса толерантности и коммуникативной толерантности, самоконтроля в общении, общий индекс агрессивности, ощущение психологической безопасности. Основой формирования возможных предикторов стало: теоретическое

изучение индикаторов социально-психологического климата, наблюдение за подростками в контексте инклюзии.

Далее была сформулирована предварительная гипотеза о зависимости исследуемых явлений. В качестве такой гипотезы мы выдвинули предположение о том, что существует связь между каждой из независимых переменных с зависимой переменной.

По результату обработки данных было осуществлено построение матрицы коэффициентов парной корреляции между парами факторных признаков и оценка возможных вариантов группировки признаков корреляционно-регрессионной модели. Применялся метод парной корреляции по Пирсону. Все условия применения коэффициента корреляции Пирсона были соблюдены:

- сравнимые переменные получены в шкалах интервалов и отношений;

- распределения зависимой и независимых переменных близки к нормальному, нормальность распределения проверялась при помощи методов непараметрической статистики, а именно одновыборочного критерия Колмагорова-Смирнова.

Проведенный корреляционный анализ имел своей целью определение характера и силы связи между такими социально-психологическими особенностями (независимые переменные) как: показатели ситуативной и личностной тревожности, самоотношения, общего индекса толерантности и коммуникативной толерантности, самоконтроля в общении, общий индекс агрессивности, ощущение психологической безопасности и показателем социально-психологического климата (зависимой переменной) (приложение 3).

Корреляционный анализ предоставил нам информацию о характере и степени выраженности связи (об этом мы судим по коэффициенту корреляции), которая используется нами в дальнейшем для отбора существенных факторов, а также для планирования эффективной

последовательности расчета параметров регрессионных уравнений. Объясним результаты корреляционного анализа.

Произведен отбор наиболее существенных признаков для исследования на предмет включения их в корреляционно-регрессионную модель. Таковыми стали: ситуативная и личностная тревожность, психологическая безопасность, самоотношение, самоконтроль в общении, индекс агрессивности. Данный отбор произведен на основе корреляционного анализа (приложение 3), данные переменные имеют существенные связи с зависимой переменной и не имеют существенных связей друг с другом.

Следующим этапом исследования стала процедура регрессионного анализа. Задачей регрессионного анализа является нахождение функциональной зависимости между зависимой y и независимой x переменными $y=f(x)$, которую называют регрессией (или функцией регрессии). Регрессионный анализ позволяет не только ответить на вопрос, есть ли взаимосвязь, но и описать, какая это взаимосвязь (то есть построить модель взаимосвязи). Неоценимое значение регрессионного анализа состоит также в возможности предсказать значение зависимой переменной по новому значению независимой.

В качестве гипотезы о форме связи между переменными мы выдвинули предположение о том, что связь будет парная, линейная.

Определяем функцию регрессии – рассчитываем численное значение параметров уравнения регрессии. Величина коэффициента регрессии формируется под влиянием не только связи изучаемого фактора с зависимой переменной, но и структуры связей между объясняемыми переменными. t -тесты обеспечивают проверку значимости предельного вклада каждой переменной при допущении, что все остальные переменные уже включены в модель. То есть значимость коэффициентов множественной регрессии проверяется по t -критерию Стьюдента.

В ходе регрессионного анализа были получены следующие результаты. Опишем основные показатели качества построенной модели. *Коэффициент*

детерминации $R^2=0,593$ – это доля дисперсии зависимой переменной, объясняемая рассматриваемой моделью зависимости, то есть объясняющими переменными. Более точно — это единица минус доля необъяснённой дисперсии (дисперсии случайной ошибки модели, или условной по факторам дисперсии зависимой переменной) в дисперсии зависимой переменной. Коэффициент детерминации рассматривают как универсальную меру зависимости одной случайной величины от множества других. В частном случае R^2 линейной зависимости является квадратом, так называемого множественного коэффициента корреляции между зависимой переменной и объясняющими переменными. Данный параметр показывает долю объяснений вариации зависимой переменной.

Коэффициент детерминации – это основной показатель, отражающий меру качества регрессионной модели, описывающей связь между зависимой и независимыми переменными модели. R^2 показывает, какую часть изменчивости наблюдаемой переменной можно объяснить с помощью построенной модели, то есть значение коэффициента детерминации определяет долю (в процентах) изменений, обусловленных влиянием факторных признаков, в общей изменчивости результативного признака. Таким образом, $R^2=0,593$, это означает, что исследуемая совокупность независимых переменных: ситуативной и личностной тревожности, показателей самооотношения, общего индекса толерантности, коммуникативной толерантности, уровня самоконтроля в общении, уровня агрессивности, социальной компетентности, ощущения психологической безопасности – является индикаторным проявлением социально-психологического климата (зависимой переменной) и объясняет, что воздействие занятий программы на независимые переменные с точностью 59,3% повлияет на изменение оценки уровня социально-психологического климата в ученических коллективах (зависимой переменной)

Значение коэффициента детерминации для модели с константой принимает значения от 0 до 1. Модель считается более качественной, если

значение коэффициента детерминации близко к 1, то есть чтобы эмпирические точки $(x_i; y_i)$ лежали максимально близко к линии регрессии. Чем ближе значение коэффициента к 1, тем сильнее зависимость. При оценке регрессионных моделей это интерпретируется как соответствие модели данным. Анализируя полученные результаты можно признать модель достаточно хорошей.

Значение F-статистики. F-статистика представляет собой отношение объясненной суммы квадратов (в расчете на одну независимую переменную) к остаточной сумме квадратов (в расчете на одну степень свободы).

Уравнение регрессии построено на основе выборочных данных, для того чтобы мы могли быть уверены в адекватности построенного уравнения данным генеральной совокупности производилась проверка статистической значимости коэффициента детерминации R^2 на основе F-критерия Фишера. Объясняет то, как предикторы влияют на модель регрессии.

Таблица 5

F-критерий Фишера, как основа проверки статистической значимости коэффициента детерминации R^2

Модель	Сумма квадратов	Ст.св	Средний квадрат	F	Значимость
Регрессия	2248,848	7	321,264	25,392	0,000 ^b
Остаток	4137,242	327	12,652		
Всего	6386,090	334			
Зависимая переменная – уровень социально-психологического климата					

При помощи процедуры автоматизированной линейной регрессии мы получили наглядное представление предикторов формирования социально-психологического климата в исследуемых учебных коллективах в контексте инклюзивного образования. Результаты регрессионного анализа представлены в таблице 6.

Эффекты предикторов для зависимой переменной

Наименование предиктора	Коэффициент регрессии ($\beta =$)	Уровень значимости
Социальная компетентность	0,541	0,001
Самоконтроль	0,428	0,001
Самоотношение	0,249	0,001
Тревожность ситуативная	0,191	0,001
Психологическая безопасность	0,048	0,021
Индекс агрессивности	0,051	0,017
Тревожность личностная	0,033	0,056

Анализ результатов регрессионного анализа показал, что предикторами формирования благоприятного социально-психологического климата стали следующие: «социальная компетентность» ($\beta=0,541$, $p=0,001$), «самоконтроль в общении» ($\beta=0,428$, $p=0,001$), «самоотношение» ($\beta=0,249$, $p=0,001$), «ситуативная тревожность» ($\beta=0,191$, $p=0,001$), «психологическая безопасность» ($\beta=0,048$, $p=0,021$), «индекс агрессивности» ($\beta=0,051$, $p=0,017$), «личностная тревожность» ($\beta=0,033$, $p=0,056$). Регрессионный анализ показывает, что значимость вычисленных коэффициентов достаточно высока ($p<0,05$).

Наиболее весомыми предикторами формирования толерантности у подростков являются следующие компоненты: «социальная компетентность» ($\beta=0,541$, $p=0,001$), «самоконтроль в общении» ($\beta=0,428$, $p=0,000$) и «самоотношение» ($\beta=0,249$, $p=0,000$) далее обсудим каждый из предикторов.

Самоконтроль в жизни человека, бесспорно, занимает одну из ведущих позиций. Самоконтроль и контроль личности проявляются в способности человека контролировать психологические реакции на внешние

раздражители, сдерживать импульсивность в поступках. Самоконтроль – это рациональный взгляд человека на его поступки, состояние и мотивы. Появление и развитие навыка установлено требованиями социума к поведению людей. Когда люди не могут контролировать свои желания и поступки, это сравнимо с отключением разума в большей или меньшей степени. Субъект не в состоянии рационально мыслить, дать трезвую оценку своим действиям. Контроль над эмоциями позволяет адекватно воспринимать жизнь во всех ее отраслях. Подобный навык поможет избежать лишней агрессии, наличие адекватного самоконтроля способствует возможности учитывать другого человека рядом с собой, учитывать его внутренний мир, его мысли, эмоции и состояния, а значит, позволит адекватно оценить необходимость собственных проявлений рядом с другими.

Контроль может быть внутренним – направленным на себя, или внешним – регулирующим деятельность окружающих. Когда контрольные механизмы направлены на анализ и регулировку своего Я — он выступает одним из важных факторов самосознания личности и является условием адекватного восприятия внутреннего и окружающего мира.

Выделяют виды самоконтроля: временной, пространственный, произвольный. Временной предполагает предварительную оценку процесса, контроль самого действия и анализ результатов поступка. Пространственный самоконтроль регулирует разницу между модальными каналами восприятия (слуховой, тактильный, зрительный).

Самоотношение является сложным личностным образованием, обеспечивающим переживания смысла Я личностью. Структурными элементами самоотношения являются самоуважение, аутосимпатия, самоуничижение, открытость, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценность, самопринятие, внутренняя конфликтность, самообвинение и другие. Качество самоотношения зависит от того, какие элементы преобладают.

Подростковый возраст является переходным и критическим с точки зрения перестройки всех психофизиологических систем организма, изменения ведущей деятельности и социальной ситуации развития. В подростковом возрасте самоотношение является центральным образованием самосознания, определяющим его возрастные особенности.

Самоотношение – процесс, проходящий ряд этапов в своем развитии: от общего положительного отношения к себе; к ситуативному, в зависимости от оценок окружающих; и снова к общему отношению к себе наряду с оперативной самооценкой. По мере взросления, в старшем подростковом возрасте и далее, отношение к себе становится все более автономным от влияния внешних факторов.

Факторами, влияющими на формирование самоотношения подростков являются: стиль отношений с родителями, отношение «значимых других», социально-психологический статус ребенка, педагогические оценки. Основными психологическими механизмами влияния родителей в подростковом возрасте являются подкрепление, идентификация, понимание. Именно они составляют основу демократического стиля воспитания – оптимального в подростковом возрасте.

Подростковый возраст является наиболее благоприятным для коррекции самоотношения и формирования адекватной самооценки и целостной Я-концепции. Работу с подростками по психологической программе на наш взгляд целесообразно выстраивать по нескольким направлениям: расширение знаний и представлений подростков о себе, формирование способности адекватно оценить себя на основе собственной внутренней системы ценностей, взглядов, установок, формирование уверенности в себе, ощущения ценности, значимости собственной личности, формирование стремления к самопознанию и саморазвитию.

Для решения этих задач необходимо проводить систематическую психолого-педагогическую работу, направленную на развитие позитивного самоотношения в подростковом возрасте.

Наименее весомыми предикторами формирования толерантности у подростков стали следующие: «ситуативная тревожность» ($\beta=0,191$, $p=0,001$) «психологическая безопасность» ($\beta=0,048$, $p=0,021$), «индекс агрессивности» ($\beta=0,051$, $p=0,017$), «личностная тревожность» ($\beta=0,033$, $p=0,056$). Предикторы, что вносят меньший вклад в процесс формирования толерантности у подростков, необходимо также учитывать. Преимущество данной статистической процедуры состоит в том, что мы видим влияние нескольких предикторов, однако – нельзя отобразить доверительную область регрессии. Полученная модель статистически значима, мы можем ее применять для прогнозирования (предсказания) эффекта занятий по программе формирования социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования.

Полученные результаты регрессионного анализа подтверждают предварительную гипотезу о том, что существует связь между каждым из предикторов с зависимой переменной, иначе говоря, исследуемые социально-психологические особенности являются индикаторами социально-психологического климата ученического коллектива.

Построенная регрессионная модель обладает достаточной надежностью. Можно сделать вывод о том, что если воздействовать на эти параметры посредством программы, то мы сформируем благоприятный социально-психологический климат в коллективе подростков, обучающихся в инклюзивных классах. Решение имеющихся социально-психологических проблем развития инклюзивной ученической группы, оптимизации групповых процессов и межличностных отношений позволит найти действенные технологии психологической поддержки и совершенствования системы инклюзивного образования.

Таким образом, результаты исследования социально-психологического климата в инклюзивных ученических группах свидетельствуют о целесообразности разработки психологических технологий оптимизации в них межличностных отношений.

3.3. Исследование взаимосвязей в структуре социально-психологических особенностей подростков

В ходе статистической обработки данных применялся корреляционный анализ, который имел своей целью определение характера и силы связи между социально-психологическими особенностями. Матрицы интеркорреляций представлены в приложениях 4, 5, 6.

Корреляционный анализ предоставил информацию о характере и степени выраженности связи (об этом мы судим по коэффициенту корреляции), которая используется в дальнейшем для отбора к обсуждению существенных взаимосвязей. Объясним результаты корреляционного анализа.

Установлена сильная положительная взаимосвязь низких показателей психологической безопасности и низкой социальной компетентности ($r=0,82$, $p=0,05$) подростков.

Данный результат свидетельствует о сложности установления и поддержания социальных отношений в среде сверстников, а значит, затрудняет социальное развитие. А также подчеркивает значимость образовательной среды для психического развития подростков и позволяет связать показатели психологической безопасности с некоторыми особенностями психического развития, особенностями развития и формирования личности школьников разного возраста, а также на успешность овладения компетентностями в процессе обучения [181, 189]. Ценностно-смысловая сфера личности определяет социальное поведение человека, а стратегическая задача системы образования – создание образовательной среды, способствующей развитию личностного потенциала учащихся, что возможно только в условиях психологической безопасности. В условиях психологической безопасности для подростков открывается возможность осваивать все новые социальные навыки, понимать себя и других в социальном взаимодействии. Психологическая безопасность играет

жизненно важную роль, помогая людям преодолевать барьеры на пути обучения и меняться в трудной межличностной обстановке.

Установлена сильная отрицательная психологическая закономерность, которая выражается в низких показателях самооотношения и высокой агрессивности подростков ($r=-0,77$, $p=0,001$).

Данная закономерность свидетельствует о том, что низкий уровень самооотношения внутренне мотивирует агрессивное поведение. Подростки, низко оценивающие собственное «Я», склонны к проявлению агрессии в социальном контексте.

Полученные результаты подтверждают данные, полученные в исследованиях А. А. Реана [163], которые также показали, что подростки, чье самооотношение находится в конфликте с внешним отношением и оценкой социума, значимо отличаются от своих сверстников более высокими показателями агрессии.

Подростковая агрессия – это агрессивное поведение по отношению к себе и окружающим, вызванная переходным возрастным периодом у ребёнка. Эта агрессия проявляется в ответ на ту реальность, которая для подростка является неприемлемой. А внутренняя реальность с обнаруженным низким самооотношением, создает отрицательно влияющий фон. Почему же та реальность, которая была до подросткового возраста для ребёнка нормальной вдруг стала враждебной? Это объясняется феноменом «подросткового кризиса». Подростковый кризис характеризуется многими факторами, но один из ключевых из них это «чувство взрослости» (чувство ребёнка, когда он обретает самостоятельность в самовыражении и поведении сопровождающее отрицанием наставлений взрослых). Чувство взрослости можно сравнить с частым подростковым высказыванием – «Я и так знаю это! Не нужно меня учить!». Подросток, ко всему прочему, переживает сильные физические, физиологические, психофизиологические изменения, что очень сильно сказывается на нестабильной и реактивной психике. Меняются установки, мировоззрение, отношение к окружающим, восприятие. Такие

изменения в психологическом мире подростка - это большой стресс для него. Поэтому при нестабильных и неблагоприятных условиях, при малейшем раздражении подросток реагирует агрессивными и, зачастую, разрушающими выпадами. Из этих условий и возникают различные виды подростковой агрессии.

Подросток, действительно, нуждается в самовыражении и самостоятельности. Это один из важных аспектов подросткового возраста. Подросткам необходимо предоставить среду для свободного самовыражения, самостоятельности, в которой он сможет понять, что именно он несёт ответственность за свои действия и поступки. Педагогам и родителям необходимо учитывать мнение подростка, таким образом, создавая безопасное эмоциональное пространство отношений, которое позволит подростку доверять взрослому. Речь не об абсолютной вседозволенности, а именно о том, чтобы вместе с ребёнком идти на путь самовыражения, прислушиваться к нему, давать советы, а не нарекания. Не быть абсолютным в гиперконтроле и в попустительстве. Подростки должны получить реальный опыт проявления интереса к ним от взрослых, к его проблемам, даже если она является пустяковой.

Агрессия, зачастую, является для подростков лёгким каналом трансляции своей энергии, не нужно прикладывать усилия по ее сдерживанию. Специалистам сопровождения необходимо узнать, что стоит за этой мощной энергией и что на самом деле хочет сообщить ребенок, а также необходимо оказать помощь в дифференциации внутренних переживаний. Это можно сделать через проявление интереса к его хобби, интересам и помощи в реализации их.

Каждому человеку, а подросткам в особенности необходимо видеть рядом с собой искренних, открытых, добрых по отношению к нему взрослых. Подростки зачастую проявляют холодность и родители, педагоги ошибочно полагают, что детям наплевать на них. Это не так. Подросток часто не понимает свои реальные эмоциональные переживания. Дети в подростковом

возрасте очень ранимы. Отсутствие внимания приводит к увеличению расстояния между взрослым и ребенком. Если упустить эту возможность, то восстановить доверие и близость очень сложно. Задача образовательной организации построить с каждым школьником адекватное взаимодействие. Подростки - это уже не те дети, которые были. «Чувство взрослости» требует социальное взаимодействие.

Установлена психологическая закономерность, которая выражается в обратной связи низких показателей самоотношения у подростков и высоких показателях личностной ($r=-0,161$, $p=0,005$) и ситуативной ($r=-0,133$, $p=0,05$) тревожности.

По данным А. М. Прихожан, отмечается устойчивый рост тревожности у детей в подростковом возрасте [158]. Исследования Г. М. Бреслава позволяют сделать вывод о том, что подростки с повышенной тревожностью относятся к группам риска по неврозам, эмоциональным нарушениям личностного развития, девиантному поведению [29]. Это свидетельствует о необходимости психолого-педагогической работы, направленной на сопровождение социально-психологического развития подростков.

Установленная закономерность свидетельствует о том, что высокотревожные подростки испытывают негативное эмоциональное состояние в ожидании неопределенной опасности, неблагоприятного развития событий или неудачи в социальном взаимодействии, что проявляется в низкой самооценке, ожидании негативного отношения к себе окружающих, отсутствии уверенности в своих силах. С точки зрения возможности адаптации в новых условиях (смена коллектива, изучение нового предмета, смена места жительства), данные испытуемые будут очень тяжело воспринимать любые изменения в привычном образе жизни. Испытуемые же с низким уровнем тревожности, наоборот, легче смогут адаптироваться в изменяющейся социальной ситуации.

В настоящее время у подростков значительно ослаблены «социальные возможности личности», наблюдается низкая потребность в общении,

сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия, то есть отчуждением, избеганием или конфликтом. Отсутствие развитой самооценки, устойчивости и критичности проявляется в склонности к преувеличению своих возможностей. Оценка со стороны окружающих не регулирует их поведение, потому что ребенок не может правильно уловить ее смысл. Большинство подростков не устойчивы в эмоциональных проявлениях и поведении, что определяет особенности их социальных отношений: они не последовательны, неровны, нелогичны и мало предсказуемы.

Проанализировав полученные показатели социально-психологических особенностей подростков, а также взаимосвязи можно заключить, что существует несколько основных рисков инклюзивного образования, которые заключаются в следующем:

- отсутствие индивидуального подхода при обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья;
- повышенная эмоциональная нагрузка на школьников и сложности восприятия сверстниками школьника с ОВЗ как равного себе;

Эти и другие трудности возникают в первую очередь из-за острой нехватки специально подготовленных педагогов и социально-культурной и психологической неготовности к новой концепции образования большинства детей с ОВЗ и их родителей.

Таким образом, установлены социально-психологические особенности подростков в контексте инклюзивного образования: высокие показатели тревожности и агрессивности, а также низкие показатели общего индекса толерантности, психологической безопасности, самоотношения, самоконтроля в общении и социальной компетентности. Обозначенные социально-психологические особенности подтверждают сложность социальной ситуации в подростковых коллективах в условиях инклюзивной школы и необходимость разработки методических и дидактических основ построения инклюзивной культуры образовательной организации и развития

социально-психологических особенностей обучающихся. Сложность социальной ситуации заключается в сформированных на недостаточном уровне социально-психологических особенностях. Обобщение результатов проведенного анализа углубляет представление о психическом развитии, в частности, о динамике социально-психологических особенностей подростков с ОВЗ и НР и личности подростка в контексте инклюзивного образования в целом.

3.4. Исследование внутригрупповых различий социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования

Получив первичные замеры и осуществив их анализ можно сказать, о том, что ситуация в исследуемых инклюзивных классах требует грамотного психолого-педагогического сопровождения в процессе формирования социально-психологических особенностей у подростков.

Таблица 7

Средние значения переменных и результаты дисперсионного анализа в группах нормативно развивающихся подростков и подростков с ОВЗ

№ п/п	Социально-психологические особенности	Среднее значение		F- критерий	Уровень значимости
		НР	ОВЗ		
1.	Ситуативная тревожность	1,84	1,91	F=0,135	p=0,874
2.	Личностная тревожность	2,39	2,38	F=2,502	p=0,084
3.	Показатели самооотношения	1,44	1,46	F=0,603	p=0,548
4.	Общий индекс толерантности	83,22	82,79	F=0,480	p=0,619
5.	Коммуникативная толерантность	72,89	72,26	F=0,133	p=0,761

6.	Показатели самоконтроля в общении	1,79	1,879	F=1,317	p=0,270
7.	Общий индекс агрессивности	4,24	4,17	F=0,763	p=0,468
8.	Показатели социальной компетентности	3,85	3,91	F=1,715	p=0,263
9.	Ощущение психологической безопасности	2,16	2,09	F=0,571	p=0,566
10.	Показатели социально-психологического климата	1,47	1,32	F=0,033	p=0,427

Данные позволяют определить, что исследуемые социально-психологические особенности статистически значимо не различаются в группах подростков нормативно развивающихся и с ограниченными возможностями здоровья. Данный факт свидетельствует о психолого-педагогической целесообразности совместного обучения в условиях инклюзии, а также является необходимым условием для проведения занятий по программе.

Обнаружены одинаково невысокие показатели самооотношения. Самоотношение как базовый компонент Я-концепции лежит в основе формирования самооценки, рефлексии, уровня притязаний, а также определяется такими параметрами, как самоуважение, аутосимпатия, которые интегрируются в отношении к себе. Обнаруженные сходные показатели самооотношения свидетельствуют о том, что личностно подростки развиваются тождественным друг к другу образом.

Установленные близкие по значению показатели, понимания подростками социально-психологического климата в коллективе и ощущения уровня психологической безопасности, свидетельствуют о том, что школьная реальность воспринимается сходным образом подростками со смешанным специфическим расстройством психологического (психического) развития и их сверстниками, имеющими нормативное развитие. Коллектив - это

целостность, единство, требующее к себе индивидуального подхода, направленного на формирование и развитие сплоченности и иных признаков продуктивности социально-психологического климата. Обнаруженная неблагоприятная обстановка, а также одинаковая ее представленность в сознании учащихся, на наш взгляд, еще больше усиливает данное обстоятельство.

Выявленные сходства в показателях самооотношения, агрессивности, общей и коммуникативной толерантности, на наш взгляд свидетельствуют о том, что являются возрастными особенностями, одинаково развивающимися у нормотипичных подростков и их сверстников со смешанным специфическим расстройством психологического (психического) развития. Часто наблюдаемая подростковая агрессия – это агрессивное поведение по отношению к себе и окружающим, вызванная переходным возрастным периодом у ребёнка. Эта агрессия проявляется в ответ на ту реальность, которая для подростка является еще не до конца понятной, не до конца освоенной. А внутренняя реальность, с обнаруженными низкими показателями самооотношения, создает отрицательно влияющий фон, который неразрывно связан с нестабильными показателями толерантности, а также самоконтроля в общении, что феноменологически выражается в неконструктивном вербальном общении, а часто вообще в его отсутствии в подростковой среде. Следовательно, данный факт также объясняет и сходные показатели социальной компетентности.

Полученный результат подтверждает первую и вторую частные гипотезы, что, отчасти, противоречит исследованиям в области специальной психологии, проведённым Г. Е. Сухаревой, Т. А. Власовой, У. В. Ульенковой и др. [176], которые отмечали, что подростки со смешанным специфическим расстройством психологического (психического) развития характеризуются моральной незрелостью, отсутствием чувства долга, ответственности, неспособностью тормозить свои желания, подчиняться дисциплине, неправильными формами поведения с окружающими. Также они отмечают,

что социальная адаптация таких подростков больше зависит от влияния окружающей среды, чем от них самих. Подчеркнем, что исследования коллег проводились в коррекционных учебных заведениях, а настоящее исследование реализовано в условиях инклюзии, мы полагаем, что в условиях специально организованного обучения асинхрония развития, свойственная рассматриваемой категории детей, в значительной мере может быть сглажена за счет целенаправленного формирования социальных и психологических компетентностей. Данный факт подчеркивает несомненный вклад инклюзивного образования в гармонизацию социального развития всех обучающихся.

Таким образом, установлен новый в научном отношении факт, согласно которому исследуемые особенности школьников с ОВЗ являются не унитарными, а диверсифицированными, то есть нарушенными являются когнитивные компоненты, а социально-психологические особенности остаются сохранными. Эту сохранность потенциально можно использовать, как триггер для их усиления и развития когнитивных компонентов, то есть, развиваясь, социально-психологические особенности могут оказывать компенсаторное воздействие на когнитивные функции подростков.

Действительно, подростки с ОВЗ имеют недоразвитие психических процессов и функций, что приводит к нарушению интеллектуальной продуктивности. Однако, данная категория подростков, внешне мало отличаются или вообще не отличаются от своих сверстников; а также, в ходе исследования установлено, что они не отличаются от своих сверстников социально-психологическими особенностями, что говорит, о наличии личностного ресурса, о возможности высокой адаптации в социум, в результате чего появляется возможность скомпенсировать интеллектуальные трудности.

В поведенческой феноменологии можно наблюдать помимо нарушений интеллектуальной деятельности, низкую мотивацию, медлительность. Однако, важно особе внимание уделять работе с ресурсами таких подростков,

а именно с их исполнительностью, контактностью, готовностью принять помощь взрослого.

Выявленные сходства уровня развития социально-психологических особенностей между группами нормативно развивающихся подростков и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья акцентируют дальнейшее внимание на следующих мишенях психолого-педагогической работы:

- Необходимо уделить внимание личности каждого ученика, для того, чтобы научить его прислушиваться к себе, слышать свои эмоции, отслеживать мысли и придавать им форму слова. Чем лучше подросток будет осознавать себя, тем проще ему будет формировать у себя социальную компетентность и поддерживать стабильные контакты с окружающими.

- Необходимо формирование микросоциального отношения к окружающим; в нашей задаче стоит формирование понимания подростками того, как другие относятся к различным жизненным аспектам, т. е. навыков толерантного общения, адекватного психологического контакта.

- Необходимо формирование личностного отношения друг к другу, понимания подростками того, что они похожи, данный факт будет способствовать развитию навыков эмпатии и саморегуляции.

- Формирование отношения к образовательному пространству школы, именно отношения, не эмоциональной реакции, а осознанное понимание происходящего, а также последствий поступков и действий всех участников образовательного процесса, таким образом, формируя экологичную инклюзивную культуру образовательной организации.

Проанализировав полученные в эмпирическом исследовании результаты, отметим необходимость специальной психолого-педагогической работы со всеми обучающимися. В связи с этим, а также с острой потребностью практики мы разработали теоретические и практические позиции психолого-педагогической программы сопровождения развития социально-психологических особенностей. Теоретические аспекты

психолого-педагогической программы представлены в п. 1. 4., методические аспекты – в п. 2. 3., а полный конспект занятий представлен в приложении 2. В течение квазиэкспериментального этапа исследования была проведена апробация психолого-педагогической программы в экспериментальной группе школьников. В это время подростки росли и изменялись каждый в своем темпе. Для оценки эффективности программы была проведена статистическая процедура дисперсионного анализа. Оценивались показатели до начала занятий по программе, сразу после ее окончания и спустя 6 месяцев, отдельно в контрольной и экспериментальной группах. Осуществив замер после проведения программы, было обнаружено, что социально-психологические особенности подростков развиваются у подростков экспериментальной группы в сравнении с подростками контрольной группы. Необходимо учесть и тот факт, что в контрольной группе не наблюдается статистически значимого развития исследуемых особенностей, а это еще раз подтверждает, что реализация программы обеспечивает устойчивый во времени эффект изменения комплекса социально-психологических особенностей у подростков экспериментальной группы. На основе полученных различий экспериментальной и контрольной групп, мы можем утверждать, что это влияние было одинаковым на подростков с ОВЗ и нормативно развивающихся. Далее представлены результаты дисперсионного анализа – описаны количественные и качественные изменения социально-психологических особенностей подростков.

3.5. Исследование межгрупповых различий социально-психологических особенностей подростков

3.5.1. Исследование изменений ситуативной тревожности подростков

Полученные эмпирические данные показывают снижение ситуативной тревожности от начала реализации обучающей программы к моменту ее

окончания и 6 месяцев спустя в экспериментальной группе подростков (см. рисунки 10 и 11). Видно значительное, закономерное и статистически значимое снижение этого показателя в экспериментальной группе подростков (След Пиллаи (2) = 0,630), $F=191,519$, $p<0,001$, $\eta^2 = 0,63$) в отличие от контрольной группы (След Пиллаи (2) = 0,007), $F=0,817$, $p=0,443$, $\eta^2 = 0,007$). Статистическая оценка ожидаемого нами эффекта межфакторного взаимодействия факторов «Повторные измерения» и «Группа» установила его высокую значимость (След Пиллаи (2) = 0,224), $F=66,660$, $p<0,001$, $\eta^2=0,224$).

В экспериментальной группе результаты парных сравнений между средними арифметическими в трех последующих срезах (t-критерий) показали: средние «до» достоверно отличаются от средних «после» и «через 6 месяцев» ($0,05>p>0,01$), тогда как средние «после» и «через 6 месяцев» достоверно не отличались ($p>0,05$). Средние арифметические ситуативной тревожности в трех срезах контрольной группы не отличались ($p>0,05$).

Между группами подростков с ОВЗ и НР в экспериментальной группе статистически значимых различий не обнаружено (След Пиллаи (2) = 0,001), $F=0,135$, $p=0,874$, $\eta^2=0,001$). Сравнительные результаты представлены на рисунках 10 и 11.

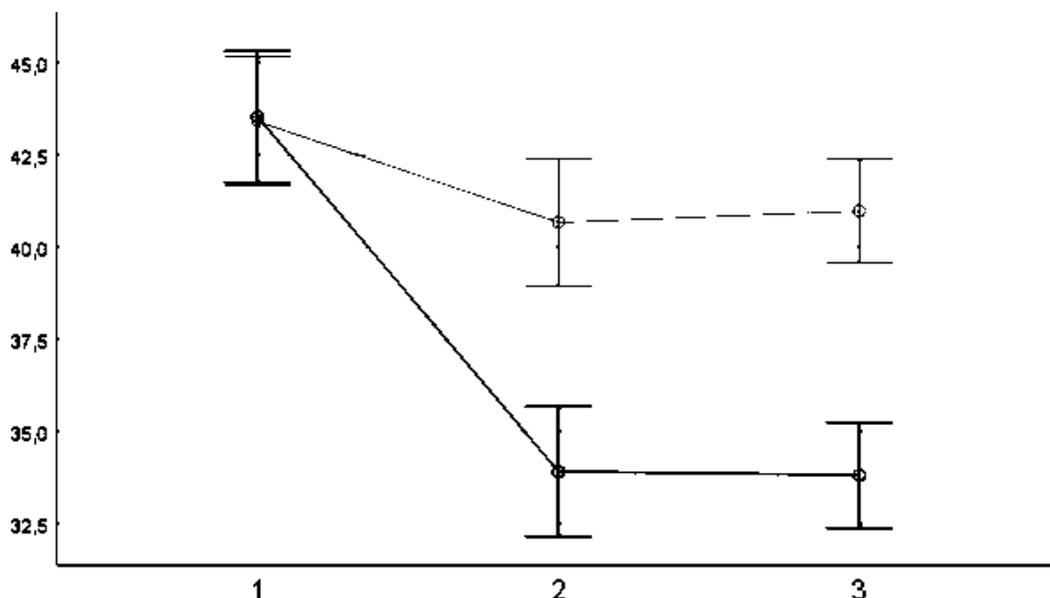


Рисунок 10. Изменение ситуативной тревожности в ходе исследования в группе подростков с ОВЗ

Условные обозначения: Черная линия – экспериментальная группа, пунктирная – контрольная. Ось абсцисс: 1 – «до», 2 – «после», 3 – «через 6 месяцев». Ось ординат – среднее значение ситуативной тревожности в группе.

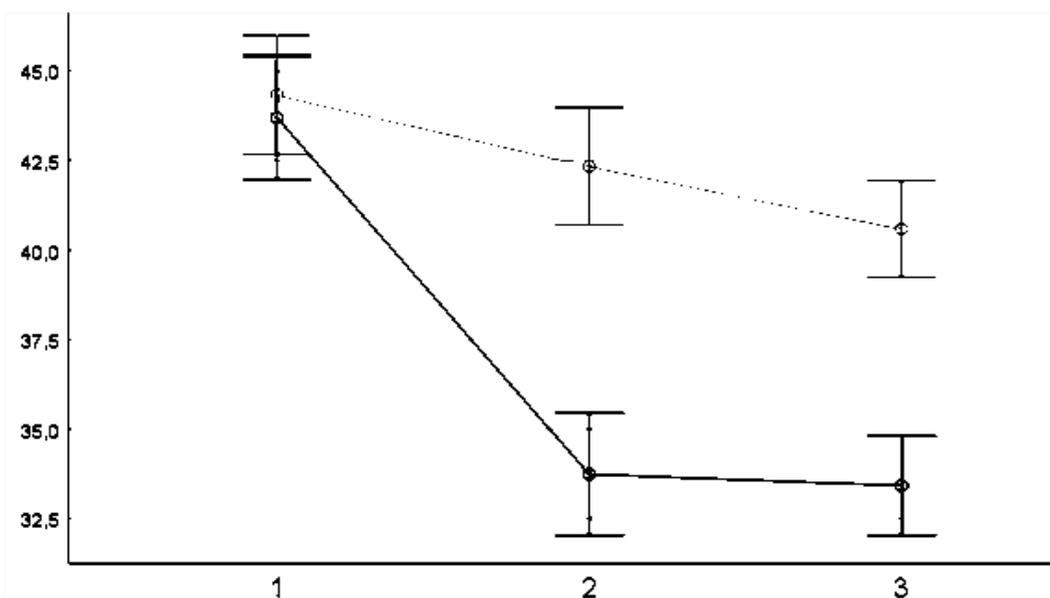


Рисунок 11. Изменение ситуативной тревожности в ходе исследования в группах НР подростков

Условные обозначения: как на рис. 10.

Современная тенденция реформирования образования, выражающаяся в новом инклюзивном статусе школ, увеличении самостоятельной подготовки школьников, усиливает эмоциональную нагрузку, создает напряжение и стресс. К сожалению, система, сопровождающая образовательный процесс (в том числе школьная психологическая служба), развивается не так прогрессивно и пока не способна в полной мере удовлетворить запросы школьников. Данный факт объясняет высокие показатели тревожности, полученные в исследуемых группах.

К психологическим возможностям и способностям (в том числе к совладающему поведению и к навыкам регуляции эмоционального

состояния) современных подростков в настоящее время предъявляются высокие требования, в то время как многие способности еще только находятся на стадии формирования. В связи с этим возникает множество проблем связанных, например, с вопросами относительно способов, с помощью которых справляются со стрессом и ситуативной тревогой современные старшие школьники; насколько развиты необходимые навыки психической регуляции у них; также необходимо понимать, какие средства должен иметь в своем арсенале школьный психолог или педагог для помощи несовершеннолетним в периоды, связанные с высоким уровнем психологической нагрузки и, в целом, с высоким уровнем психологического стресса [6, 25, 70, 71].

Подростковый возраст — это сенситивный период и для формирования определенного репертуара стратегий поведения в стрессовой ситуации.

Опыт, приобретаемый личностью в подростковом возрасте, способствует развитию личности и может остаться ведущим на всю жизнь. Именно поэтому, в рамках занятий по программе, подростки были обеспечены необходимыми условиями для нормального развития взрослой, зрелой и устойчивой личности. Развитие навыков совладания со стрессовыми ситуациями у подростков позволит им в будущем расширить жизненный опыт, увеличить психологические резервы и, как следствие, приведет к общему повышению уровня психического благополучия и здоровья.

Необходимо отметить ценность того факта, что для состояния тревоги характерно суженное поле внимания и, одновременно, концентрация на угрозе или важном для благополучия аспекте, а вся иная информация пропускается мимо сознания. Дело в том, что когнитивная система человека перерабатывает, в первую очередь, информацию, наиболее важную и актуальную на данный момент. Отмечается общая дезорганизация деятельности и фиксация на стрессовых элементах. Таким образом, снижается эффективность деятельности в целом. В связи с этим, занятия по

программе формировали не только навыки совладания, но и делали вклад в повышение эффективности учебной деятельности.

В ходе тренинговых занятий подросткам предлагалось освоить и научиться использовать различные психологические техники и подходы, такие как: техники релаксации; техники телесно-ориентированного подхода; различные дыхательные методы, применимые для различных стрессовых ситуаций, а также некоторые техники арт-терапии, помогающие стабилизировать эмоциональное состояние.

Подростки, посетившие занятия по программе, отмечали, что чувствуют себя более уверенно, меньше стали переживать по поводу учебы, их отдых стал качественно лучше и приносит большее удовлетворение, уменьшилось количество тревожных «автоматических мыслей» [228]. Данные результаты подтверждают одну из основных гипотез данного исследования: специально разработанная психолого-педагогическая программа действительно может способствовать снижению ситуативной тревожности и влиять на развитие различных психологических ресурсов совладания в старшем подростковом возрасте.

3.5.2. Исследование изменений личностной тревожности подростков

Полученные эмпирические данные показывают снижение личностной тревожности от начала реализации обучающей программы к моменту ее окончания и 6 месяцев спустя в экспериментальной группе подростков (см. рисунки 12 и 13). Видно значительное и закономерное и статистически значимое снижение этого показателя в экспериментальной группе подростков (След Пиллаи (2) = 0,194), $F = 27,159$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,194$) в отличие от контрольной группы (След Пиллаи (2) < 0,002), $F = 0,223$, $p = 0,8$, $\eta^2 = 0,002$). Статистическая оценка ожидаемого нами эффекта межфакторного взаимодействия факторов «Повторные измерения» и

«Группа» установила его высокую значимость (След Пиллаи (2) = 0,035), $F=8,411$, $p<0,001$, $\eta^2=0,035$).

В экспериментальной группе результаты парных сравнений между средними арифметическими в трех последующих срезах (t-критерий) показали: средние «до» достоверно отличаются от средних «после» и «через 6 месяцев» ($0,05>p>0,01$), тогда как средние «после» и «через 6 месяцев» достоверно не отличались ($p>0,05$). Средние арифметические личностной тревожности в трех срезах контрольной группы не отличались ($p>0,05$).

Между группами подростков с ОВЗ и НР в экспериментальной группе статистически значимых различий не обнаружено (След Пиллаи (2) = 0,022), $F=2,502$, $p=0,084$, $\eta^2=0,022$). Сравнительные результаты представлены на рисунках 12 и 13.

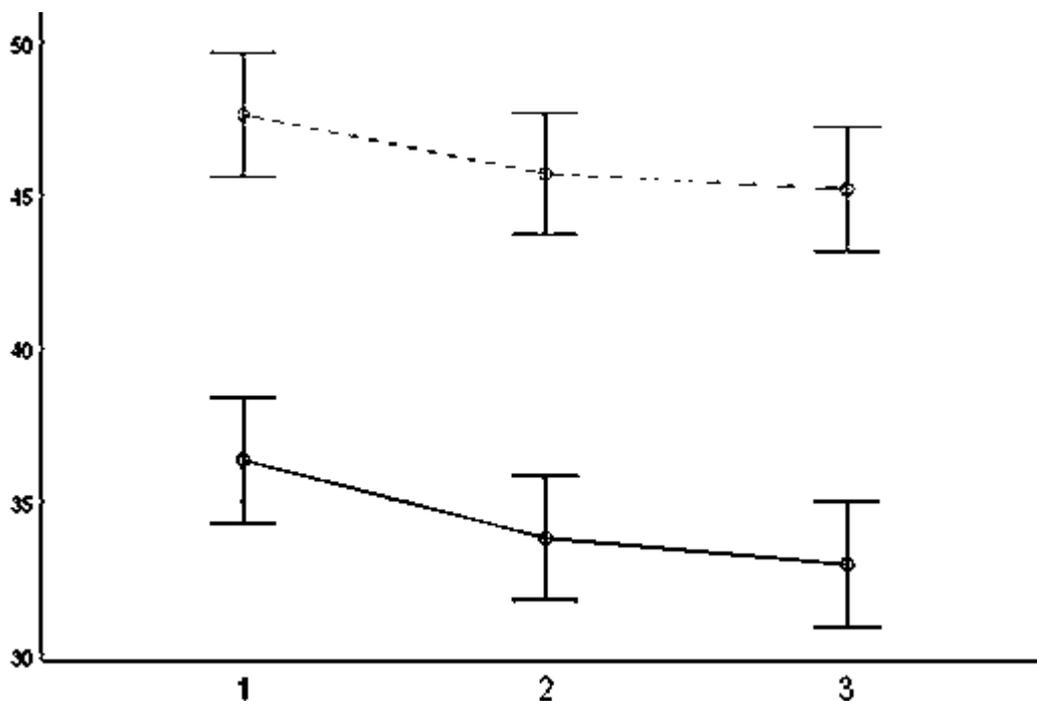


Рисунок 12. Изменение личностной тревожности в ходе исследования в группе подростков с ОВЗ

Условные обозначения как на рис. 10.

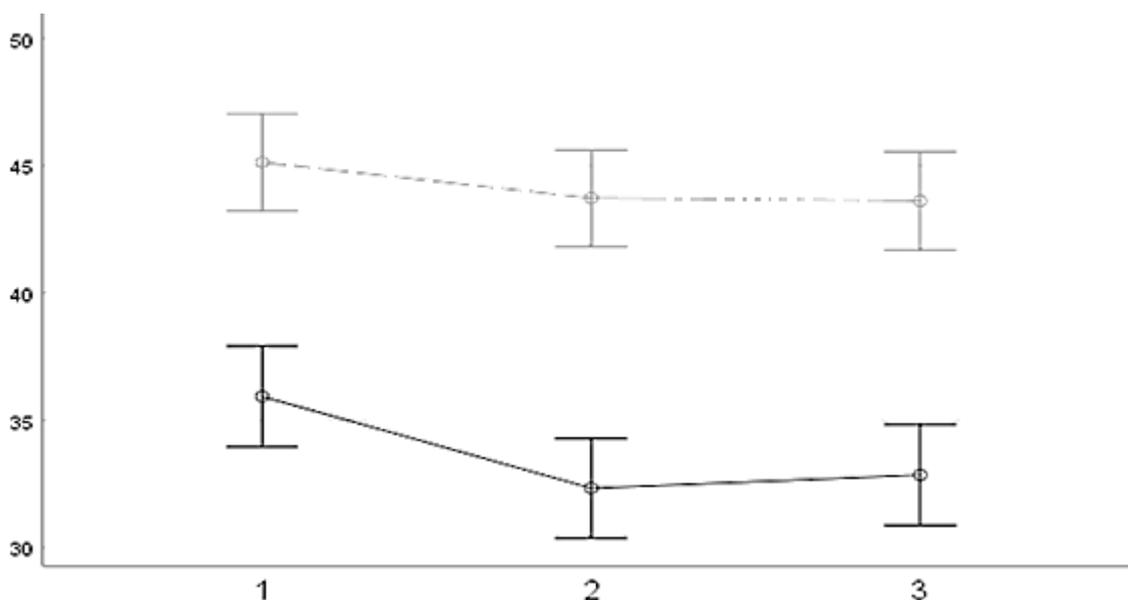


Рисунок 13. Изменение личностной тревожности в ходе исследования в группах НР подростков

Условные обозначения как на рис. 10.

В разные моменты жизни человеку свойственно переживать состояние тревоги, возникновение которой связано с субъективной оценкой еще неизвестной ситуации, содержащей опасность. Иногда это переживание носит ситуативный характер и не причиняет вред человеку, наоборот, способствует активизации всех сил его организма, и включению перцептивных и мыслительных процессов для подготовки к преодолению вероятной опасности. В отдельных случаях возникновение переживаний обусловлено тревожностью – склонностью индивида воспринимать окружающий мир как заключающий в себе угрозу.

Анализируя полученные в ходе исследования данные, можно наблюдать стойкое снижение ситуативной и личностной тревожности школьников. Ситуативная тревога снижается в связи с тем, что среда, в которой учатся, развиваются и взаимодействуют подростки – становится более понятной, безопасной, в которой каждому можно быть самим собой, не боясь оценочных высказываний. Данная ситуация позволяет личности

каждого ребенка направить освободившуюся энергию на спорт, творчество, духовное развитие.

Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого круга», ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки, и, определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» являются следствием наиболее значимых социальных потребностей.

Для детей исследуемой возрастной группы, тревожность выступает как неконструктивная, которая вызывает состояние паники, отчаяния, беспомощности, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. Тревога, дезорганизует не только учебную деятельность, но и негативно влияет на личностные структуры. Поэтому своевременное проведение занятий по авторской психологической программе, способствовало снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей подросткового возраста.

Понимание внутреннего мира другого, отсутствие трудностей с прогнозом его реакций и поведения приводят к снижению тревожности, настороженности и беспокойства.

3.5.3. Исследование изменений уровня самооотношения подростков

Полученные эмпирические данные показывают возрастание уровня самооотношения от начала реализации обучающей программы к моменту ее окончания и 6 месяцев спустя в экспериментальной группе подростков (см. рисунки 14 и 15). Видно большое, статистически значимое увеличение этого показателя в экспериментальной группе подростков (След Пиллаи (2) = 0,290), $F=46,0$, $p<0,001$, $\eta^2 = 0,290$) в отличие от контрольной группы (След Пиллаи (2) < 0,001), $F=0,033$, $p=0,968$, $\eta^2 < 0,001$). Статистическая оценка ожидаемого нами эффекта межфакторного взаимодействия факторов «Повторные измерения» и «Группа» установила его высокую значимость (След Пиллаи (2) = 0,084), $F=21,298$, $p<0,001$, $\eta^2=0,084$).

В экспериментальной группе результаты парных сравнений между средними арифметическими в трех последующих срезах (t-критерий) показали: средние «до» достоверно отличаются от средних «после» и «через 6 месяцев» ($0,05 > p > 0,01$), тогда как средние «после» и «через 6 месяцев» достоверно не отличались ($p > 0,05$). Средние арифметические уровня самооотношения в трех срезах контрольной группы не отличались ($p > 0,05$).

Между группами подростков с ОВЗ и НР в экспериментальной группе статистически значимых различий не обнаружено (След Пиллаи (2) = 0,005), $F=0,603$, $p=0,548$, $\eta^2=0,005$). Сравнительные результаты представлены на рисунках 14 и 15.

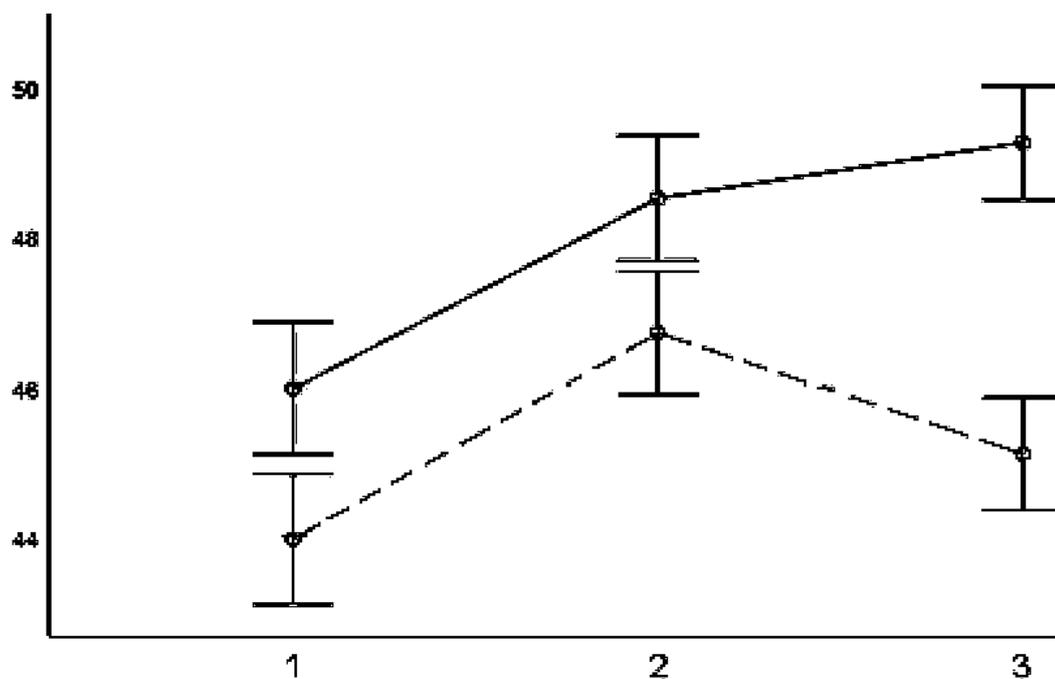


Рисунок 14. Изменение уровня самооценки в ходе исследования в группе подростков с ОВЗ

Условные обозначения как на рис. 10.

Результаты дисперсионного анализа обнаружили статистически достоверный эффект фактора «Повторного тестирования» на изменение интегральной величины «самоотношение» в экспериментальной группе после повторного тестирования и после отсроченного замера эффект статистически достоверно не угасает.

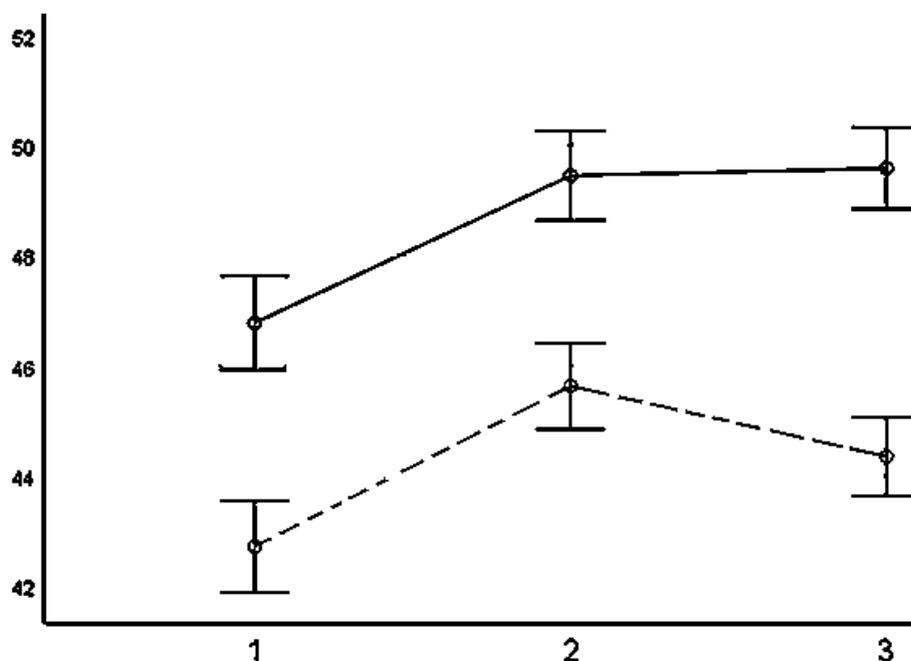


Рисунок 15. Изменение уровня самооценки в ходе исследования в группах НР подростков

Условные обозначения как на рис. 10.

Самоотношение подростка изменяется в соответствии с получаемой им обратной связью от общества. Само по себе присутствие других людей может влиять на манеру поведения подростка и на оценку им своего поведения. Подросток может усиливать социально желаемые и исключать социально неприемлемые формы поведения, и это оказывает определенное влияние на самовосприятие.

Психологическая программа направлена на развитие у подростков представлений и знаний о себе, стимулирование познавательной активности по отношению к собственному Я. В рамках занятий по программе проводится предупреждение возможной социальной дезадаптации, девиантного поведения подростков вследствие искажения самовосприятия, снижения самоуважения.

Самоотношение является важнейшим компонентом самосознания подростка, сочетает в себе, как когнитивный компонент (знания подростка о

самом себе), так и эмоционально-ценностный (отношение к себе, ощущение ценности своего Я).

Существуют факторы, оказывающие непосредственное влияние на формирование самоотношения подростков, а именно: поведение родителей (стиль семейного воспитания), роль значимых других, взаимосвязь самооценки с социально-психологическим статусом ребёнка, связь самооценки с педагогической оценкой. Под термином «значимые другие» понимаются люди, которые важны или значимы для ребёнка вследствие того, что он чувствует их способность оказывать непосредственное влияние на его жизнь. Ф. Райс [161], указывает, что значимые другие – это те, кто играет в жизни личности большую роль.

Родители, группа сверстников, учителя, осуществляя обратную связь, оказывают непосредственное влияние на развитие самоотношения индивида. По мнению американского социального психолога Ч. Х. Кули, источником развития образа Я, начиная с раннего детства, является восприятие личностью реакций на проявления значимых других. Мы склонны сначала, разделять, а потом и полностью принимать их суждения о нас в силу нашего к ним расположения

Счастлив тот школьник, который знает, что в дальнейшем он будет делать. При проведении занятий по программе, важно организовать деятельность обучающихся, дети должны двигаться по предложенному и разъяснённому им маршруту. Должны понимать, что их ждет дальше. Таким образом, у ребёнка будет создаваться ощущение психологической безопасности. Важно учитывать и потребность подростка осуществлять выбор, сопровождать, оказывать поддержку ребёнку в этом непростом процессе [77]. Ребёнок должен чувствовать, что ему есть на кого положиться. Мы должны заложить фундамент безопасности. Ведь только, когда есть уверенность в стабильности завтрашнего дня, у ребёнка появляется возможность использовать свои энергетические ресурсы на развитие и не отвлекаться на то, чтобы справиться с разрушающим чувством тревоги.

Предоставление самостоятельности любому подростку особенно важно. Чем более опасна среда, тем более должен быть компетентен в ней человек, тем более еще совсем юный. Понятно, что подросток должен быть в хорошем контакте со своими родителями, чтобы он не боялся рассказывать им о своих проблемах. Подросток должен многое уметь, чтобы выживать в современной среде.

Если не пускать, ограждать, сопровождать, не давать возможности свободно общаться со сверстниками (что является ведущей потребностью в этом возрасте у всех подростков с разными возможностями здоровья), а это делается с помощью внушения опасности окружающего мира, то у ребенка повышается тревога и растет ощущение своей некомпетентности. Чем старше он будет, тем труднее ему будет справиться с этой некомпетентностью и делать что-то, чего требует от него среда. Для каждого возраста есть свои требования социальной среды. В подростковом возрасте ребенок должен уметь разговаривать на разных языках с представителями разных детских тусовок, разбираться в разных музыкальных течениях, знать, например, названия групп, то есть вся эта атрибутика подростковой культуры должна быть ему известна, и он должен иметь некие свои вкусы, чтобы мог ответить на вопрос: «Что ты слушаешь?» – важный вопрос в среде подростков. В юности количество этих «социально-диагностических» вопросов растет, требования среды увеличиваются. А он был некомпетентен уже в подростковом возрасте. Удерживать двадцатилетнего «у своей ноги» так, как удерживали тринадцатилетнего, гораздо труднее, это требует более серьезных стимулов со стороны родителей. Сказать, что «на улице опасно, ребята плохие, они тебя дурному научат, не ходи – тебя побьют», можно тринадцатилетнему, а говорить это двадцатилетнему – нелепость. Чем выше требования среды, тем больше требований к обоснованию ограничений, тем больше инвалидизируется ребенок, воспитываемый в условиях таких ограничений.

3.5.3. Исследование изменений общего индекса толерантности и коммуникативной толерантности подростков

Полученные эмпирические данные показывают возрастание общего индекса толерантности от начала реализации обучающей программы к моменту ее окончания и 6 месяцев спустя в экспериментальной группе подростков (см. рисунки 16 и 17). Видно небольшое, но закономерное и статистически значимое увеличение этого показателя в экспериментальной группе подростков (След Пиллаи (2) = 0,296), $F=47,365$, $p<0,001$, $\eta^2 = 0,18$) в отличие от контрольной группы (След Пиллаи (2) < 0,001), $F=0,041$, $p=0,960$, $\eta^2 < 0,001$). Статистическая оценка ожидаемого нами эффекта межфакторного взаимодействия факторов «Повторные измерения» и «Группа» установила его высокую значимость (След Пиллаи (2) = 0,089), $F=22,560$, $p<0,001$, $\eta^2=0,079$).

В экспериментальной группе результаты парных сравнений между средними арифметическими в трех последующих срезах (t-критерий) показали: средние «до» достоверно отличаются от средних «после» и «через 6 месяцев» ($0,05>p>0,01$), тогда как средние «после» и «через 6 месяцев» достоверно не отличались ($p>0,05$). Средние арифметические индекса толерантности в трех срезах контрольной группы не отличались ($p>0,05$).

Между группами подростков с ОВЗ и НР в экспериментальной группе статистически значимых различий не обнаружено (След Пиллаи (2) = 0,004), $F=0,480$, $p=0,619$, $\eta^2=0,004$). Сравнительные результаты представлены на рисунках 16 и 17.

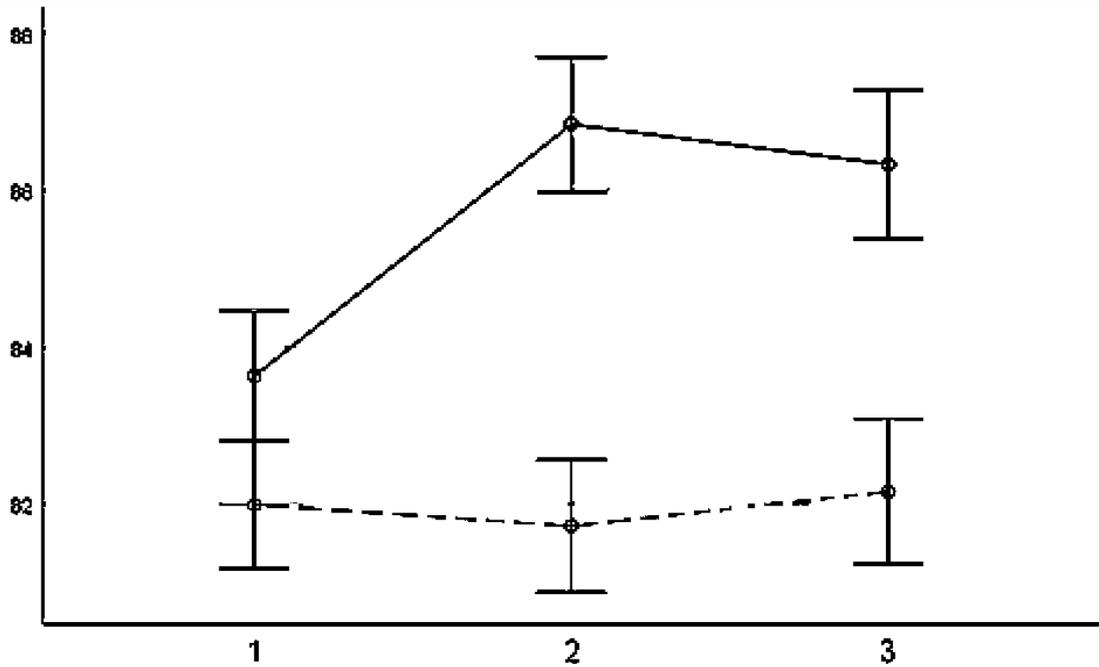


Рисунок 16. Изменение индекса толерантности в ходе исследования в группе подростков с ОВЗ.

Условные обозначения как на рис. 10.

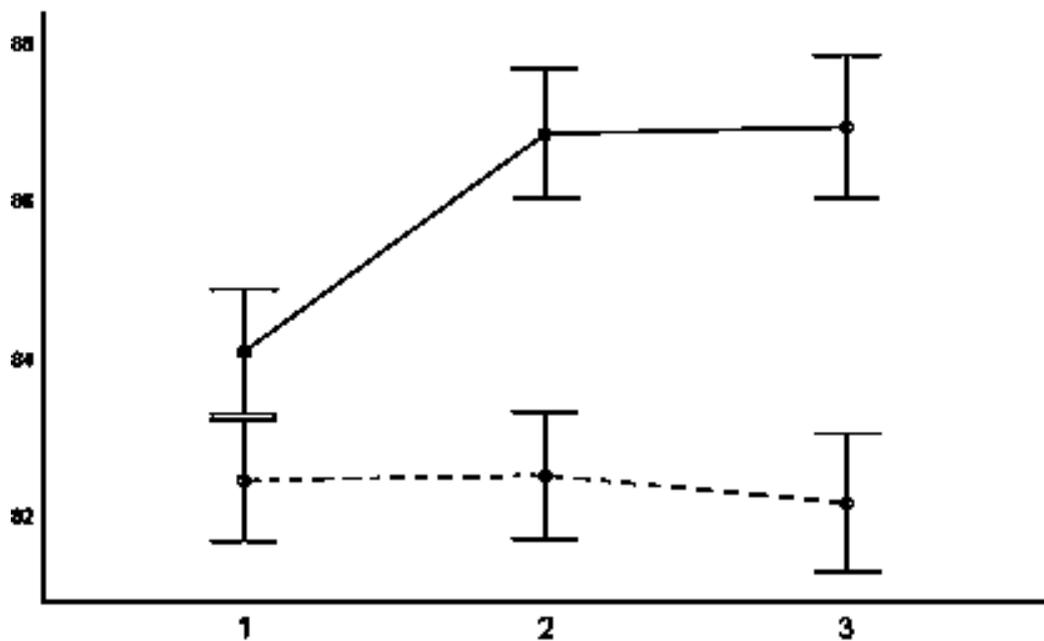


Рисунок 17. Изменение индекса толерантности в ходе исследования в группах НР подростков

Условные обозначения как на рис. 10.

Полученные эмпирические данные показывают возрастание коммуникативной толерантности от начала реализации обучающей программы к моменту ее окончания и 6 месяцев спустя в экспериментальной группе подростков (см. рисунки 18 и 19). Видно большое статистически значимое увеличение этого показателя в экспериментальной группе подростков (След Пиллаи (2) = 0,179), $F=24,599$, $p<0,001$, $\eta^2 = 0,179$) в отличие от контрольной группы (След Пиллаи (2) < 0,001), $F=0,125$, $p=0,882$, $\eta^2 < 0,001$). Статистическая оценка ожидаемого нами эффекта межфакторного взаимодействия факторов «Повторные измерения» и «Группа» установила его высокую значимость (След Пиллаи (2) = 0,051), $F=12,350$, $p<0,001$, $\eta^2=0,051$).

В экспериментальной группе результаты парных сравнений между средними арифметическими в трех последующих срезах (t-критерий) показали: средние «до» достоверно отличаются от средних «после» и «через 6 месяцев» ($0,05 > p > 0,01$), тогда как средние «после» и «через 6 месяцев» достоверно не отличались ($p > 0,05$). Средние арифметические коммуникативной толерантности в трех срезах контрольной группы не отличались ($p > 0,05$).

Между группами подростков с ОВЗ и НР в экспериментальной группе статистически значимых различий не обнаружено (След Пиллаи (2) = 0,007), $F=0,133$, $p=0,761$, $\eta^2=0,007$). Сравнительные результаты представлены на рисунках 18 и 19.

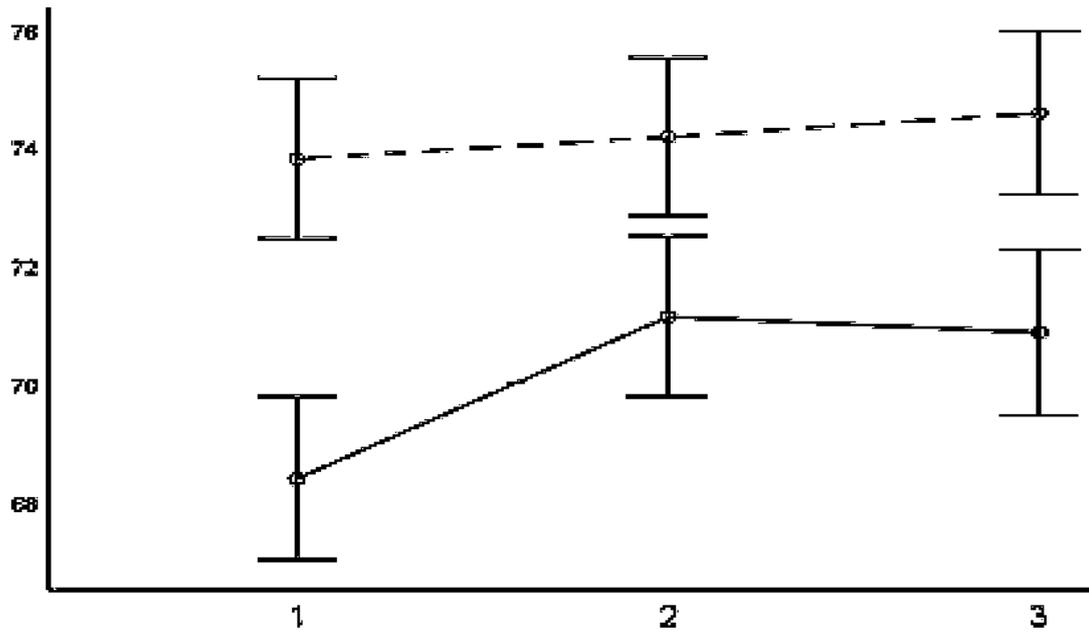


Рисунок 18. Изменение коммуникативной толерантности
в ходе исследования в группе подростков с ОВЗ

Условные обозначения как на рис. 10.

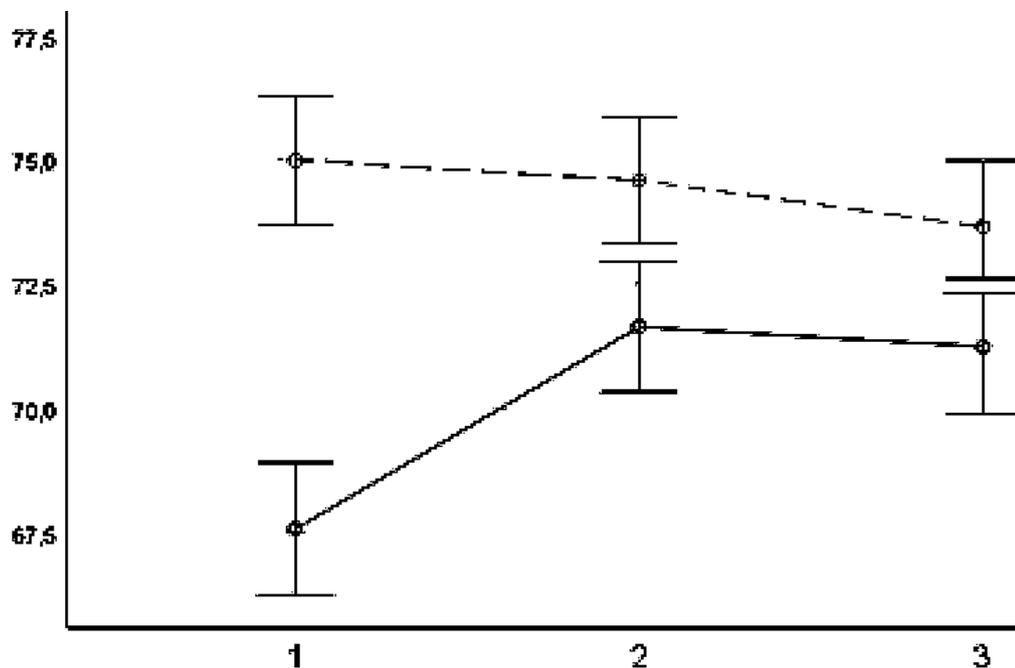


Рисунок 19. Изменение коммуникативной толерантности
в ходе исследования в группах НР подростков

Условные обозначения как на рис. 10.

Обнаружено, что индекс толерантности и показатели коммуникативной толерантности увеличиваются после проведения комплекса мероприятий по программе и повторного тестирования. Более того, эффект занятий от занятий по программе сохраняется и дисперсионный анализ не обнаруживает статистически достоверных изменений индекса толерантности и коммуникативной толерантности, спустя шесть месяцев после окончания занятий. Это говорит о том, что занятия, нацеленные на повышение и укрепление толерантности у школьников, имели положительный результат. Наша гипотеза подтверждается. Данные еще раз эмпирически подтверждают предположения Г. У. Солдатовой о формировании толерантной личности [172, 173]. Через приобретение полезного и жизненно необходимого опыта, который подросток получает в процессе групповой работы, понятие толерантности наполняется не абстрактным, а конкретным личностным смыслом, и только так оно может стать реально действующим конструктом, определяющим поведение человека. Важной задачей занятий программы являлось формирование позитивного отношения к самому себе, в первую очередь, чувства собственного достоинства и способности к самопознанию. Быть толерантным к себе, также означает развитие способности не предавать себя и свои интересы. Мы, вслед за Г. У. Солдатовой [172], рассматриваем этот комплекс самоотношения личности как необходимое условие позитивного отношения к другим и доброжелательного отношения к миру.

Толерантная личность – это человек с позитивным взглядом на мир, нравственный, активный в социальном плане, осознающий и признающий собственную уникальность и необходимость единения с другими, часто непохожими, людьми, понимающий и принимающий многообразие и взаимодетерминированность окружающего мира, обеспокоенный его судьбой и понимающий, что то, каким будет этот мир, зависит от каждого. Именно такой человек – толерантная личность – должен стать главным действующим лицом позитивного сценария развития человечества в современном мире. Формирование толерантной личности в подростке

возможно через отработку жизненно необходимых социальных навыков, которые позволят подростку осваивать трудное искусство жить в мире и согласии с собой и с другими. На занятиях для школьников были созданы условия для многократной отработки и привития таких навыков, как позитивного взаимодействия, решения конфликтных ситуаций, корректировки самооценки, самоутверждения, самопознания [53, 54, 143]. В процессе работы необходимо развивать глубокое человеческое беспокойство за судьбы людей и формировать потребность быть вовлеченным в осуществление общечеловеческих целей и задач.

Развитие личности способствует проявлению толерантности, поскольку черты зрелой личности включают в себя ориентацию на общечеловеческие ценности, креативность, независимость суждений, уважительное отношение к чужой точке зрения, стремление способствовать развитию других людей. Таким образом, формирование толерантности может пониматься, как программа развития личности.

В настоящее время толерантность в России находится на стадии зарождения. Однако позитивные перемены, происходящие на протяжении последнего десятилетия в Российской Федерации в сфере организации психолого-педагогического сопровождения [46], медицинского обслуживания, социальной защиты детей и взрослых с обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью очевидны.

Опыт института коррекционной педагогики российской академии образования [119, 123] свидетельствует о том, что родители в массе своей не хотят заниматься ребёнком. Так, Н. Н. Малофьев описывает, что «Мы часто можем наблюдать следующую картину на улице – взрослого, волоком тащащего малыша на диагностический приём или коррекционные занятия, слыша неласковые слова, а то и угрозы в адрес собственного 3-5-летнего глухого, слепого или умственно отсталого ребенка. Возникают вопросы к родителю – «может быть стоило пропустить занятие и просто пообщаться с ребенком, приласкать, попытаться понять его?». Тирады, звучащие из

материнских уст, жесты и взгляды таковы, что видишь конвоира, ведущего ненавистного узника на расправу, а не родителя, желающего получить консультацию, дабы помочь своему ребенку» [125].

Н. Н. Малофеев [125] справедливо отмечает существующую в обеспеченных семьях проблему взаимоотношений, а именно – в таких семьях родительская любовь, заинтересованность заменяются покупкой дорогих игрушек, наймом воспитателей и репетиторов. Помочь особому ребёнку, особенно маленькому ребёнку, почти невозможно без включения в коррекционную работу его близких. Однако, если этот нанятый логопед, психолог, репетитор обращается к таким «любящим» родителям со словами «Дорогие родители, вы должны...», глаза взрослого стекленеют: «Что значит должны? Я плачу деньги, это вы все должны мне».

Для развития общества равных возможностей, начинать нужно со школы. Инклюзивное обучение, при котором с первого класса дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью обучаются вместе со здоровыми сверстниками, реальный путь воспитать новое поколение действительно терпимое и гуманное. Образовательная система призвана формировать у детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (на доступном ему уровне) установленные государственным стандартом знания, умения, навыки. Но школа не способна ответить ребёнку и его родителям, почему он родился таким, как преодолевать недуг, как не стать иждивенцем, как найти достойное место в обществе, как строить семью, как переносить неприязнь окружающих. Да и сформировать у своих подопечных истинные ценностные идеалы и ориентиры школе без специальной помощи не по силам. Необходима длительная, целенаправленная, кропотливая работа по изменению нравственной атмосферы. Общество все еще не готово принять ребёнка-инвалида или ребёнка с ограниченными возможностями здоровья таким, каков он есть. Значительная часть населения воспринимает эту категорию людей если не с опасением и брезгливостью, то равнодушно-холодно. Так, эта категория

детей и их родители оказываются в некоем духовном вакууме, в ситуации отторжения. Огромные потенциальные возможности, которыми обладают интересующие нас дети, оказываются нереализованными, невостребованными.

Особые дети, как никто другой, нуждаются в защите своего права на обычное достойное детство. Школа – это не только пандус, лифт и иные технические приспособления, прежде всего, это педагоги, способные реализовывать особые образовательные потребности учащихся с обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; это создание психологической, нравственной атмосферы, в которой особый ребенок перестанет ощущать себя не таким как все. Это место, где обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья могут реализовать не только своё право на образование, но и, будучи включенным в полноценную социальную жизнь ровесников, обрести право на обычное детство и отрочество. Примерно двести лет назад историк Н. М. Карамзин задал вопрос цюрихскому пастору И. Лафатеру «Какая есть всеобщая цель бытия нашего, равно достижимая для мудрых и слабоумных?». И получил краткий ответ: «Бытие есть цель бытия. Чувство и радость бытия есть цель всего, чего мы искать можем».

Талантливым российским художником-мультипликатором Г. Бардиным создан фильм «Адажио», который как нельзя лучше иллюстрирует проблему современного общества в отношении создания «Доступной среды». В данном фильме ставится вопрос о том, как быть человеком? Вспомним знаменитый монолог Гамлета – «Быть или не быть?». В наше время гамлетовский вопрос, который является вечным, с нашей точки зрения стоит следующим образом: «Быть или не быть человеком?». Этот вопрос и понимание всей истории жизни – каждого из нас, истории нашей страны, истории культуры и эволюции, как истории об очеловечивании и расчеловечивании – это совершенно особое понимание. И когда мы смотрим подобного рода фильм, и когда появляется тот, кто на нас с вами не похож, и

когда в адрес того, кто не похож на нас раздаются голоса «распни его!». Мы начинаем понимать многие вещи, которые дают основание для эволюционного оптимизма. Почему, как бы не было трудно, как бы не было тяжело, важно придерживаться позиции эволюционного оптимизма.

Во все эпохи, во все времена были люди, которые, когда смотрели на эпоху, говорили – «у нас такая трудная эпоха, более трудной эпохи не бывает!». Чтобы не происходило в истории, тысячу лет назад, пять веков назад каждое время всегда было временем трудным. Во все времена существовало соперничество. В эволюции существует две тенденции:

- тенденция к адаптации, к конформизму, выживанию;
- тенденция к преадаптации, тенденция к подготовке будущего.

И отсюда, в разных культурах, в разных эволюционных мирах строятся совершенно разные линии. Так почему мы говорим об оптимизме? Эти линии идут по возрастанию разнообразия. Как бы ни было трудно, драма эволюции и драма истории – это драма борьбы между разнообразием и однообразием. Всё время появляются те, кто хотят сделать культуру закрытой, кто хотят сделать культуру тоталитарной, кто хотят так, чтобы в культуре был только тот, кто скажет: «Я знаю как надо». И одновременно появляются в любых культурах, в любых мирах люди, которые несут уникальный запас преадаптивности, то есть подготовки к будущему, которых очень трудно остановить. Тогда зададим ещё один вопрос: «Были ли среди ваших ситуаций моменты, когда вы сами совершали то, чего сами от себя не ожидали?». Одной из ключевых характеристик личности во все времена является непредсказуемость для самих себя. Этот момент важно четко отрефлексировать. Мы непредсказуемы не только для других, но есть моменты, когда мы непредсказуемы сами для себя. Уникальная непредсказуемость для себя говорит, что во все времена, во все эпохи мы рискуем, и, вместе с тем, бьются эти две драматические тенденции: тенденция к тому, что мы шли по пути конформизма, и тенденция к тому, что

мы шли по пути психологии, которую А. Г. Асмолов называет «психология преодоления» [16]. В ней он выделяет две линии развития:

Одна из них всем хорошо известна – это психология защиты, психология совладания, когда в критических ситуациях человек прибегает к уникальным защитным механизмам и механизмам совладания с самим собой. Примером одного из самых распространенных механизмов является рационализация. Когда человек сталкивается с тем, что кажется ему непонятным, странным, то начинает действовать рационализация. Если человек хочет достичь какую-то цель, но ее не достигает, то срабатывает синдром, который описан в басне «Лиса и виноград». Виноград всегда оказывается зелёным, когда лиса не может его достать. Можем представить себе ситуацию, когда кто-то нам говорит, что у нас не получится что-то сделать. У нас два пути: либо согласиться, либо включить рационализацию. В связи с этим начинаются уникальные вещи в истории – борьба адаптации и неадаптации. Эти истории наиболее ёмко выступают в феномене идеализации любимого человека. Когда вы в кого-то влюбляетесь, этот человек кажется самым-самым, но, как только, и в этом суть конформизма, это происходит, рядом появляются замечательные люди, которые говорят: «А ты на него погляди, он не такой, он не так говорит». В этом месте мгновенно происходит распад феномена идеализации. Второй момент, связанный с конформизмом, как уникальной техникой приспособления к ситуации. Примеры данным феноменам можно найти в сказках Г. Х. Андерсона. Другой механизм из защитных механизмов – это уникальный механизм компенсации и сверхкомпенсации. В ситуациях, когда вы не можете достичь своей цели, например, не можете стать лидером в классе и становитесь лидером в уличной компании – вы компенсируете

Настоящее время называется «век информационных технологий», «цифровая эпоха», «сетевой век». И в «сетевой век» особенно работают механизмы конформизма, особенно работают механизмы адаптации. Символом настоящего времени является целый ряд фильмов, среди них

фильм «Матрица». Идея такая же, как и у Г. Бардина, появляется кто-то, кто должен сломать систему.

3.5.4. Исследование изменений самоконтроля в общении подростков

Полученные эмпирические данные показывают возрастание самоконтроля в общении от начала реализации обучающей программы к моменту ее окончания и 6 месяцев спустя в экспериментальной группе подростков (см. рисунки 20 и 21). Видно значительное, статистически значимое увеличение этого показателя в экспериментальной группе подростков (След Пиллаи (2) = 0,462), $F=96,645$, $p<0,001$, $\eta^2 = 0,462$) в отличие от контрольной группы (След Пиллаи (2) < 0,001), $F=0,017$, $p=0,984$, $\eta^2 < 0,001$). Статистическая оценка ожидаемого нами эффекта межфакторного взаимодействия факторов «Повторные измерения» и «Группа» установила его высокую значимость (След Пиллаи (2) = 0,127), $F=33,536$, $p<0,001$, $\eta^2=0,127$).

В экспериментальной группе результаты парных сравнений между средними арифметическими в трех последующих срезах (t-критерий) показали: средние «до» достоверно отличаются от средних «после» и «через 6 месяцев» ($0,05 > p > 0,01$), тогда как средние «после» и «через 6 месяцев» достоверно не отличались ($p > 0,05$). Средние арифметические самоконтроля в общении в трех срезах контрольной группы не отличались ($p > 0,05$).

Между группами подростков с ОВЗ и НР в экспериментальной группе статистически значимых различий не обнаружено (След Пиллаи (2) = 0,012), $F=1,317$, $p=0,270$, $\eta^2=0,012$). Сравнительные результаты представлены на рисунках 20 и 21.

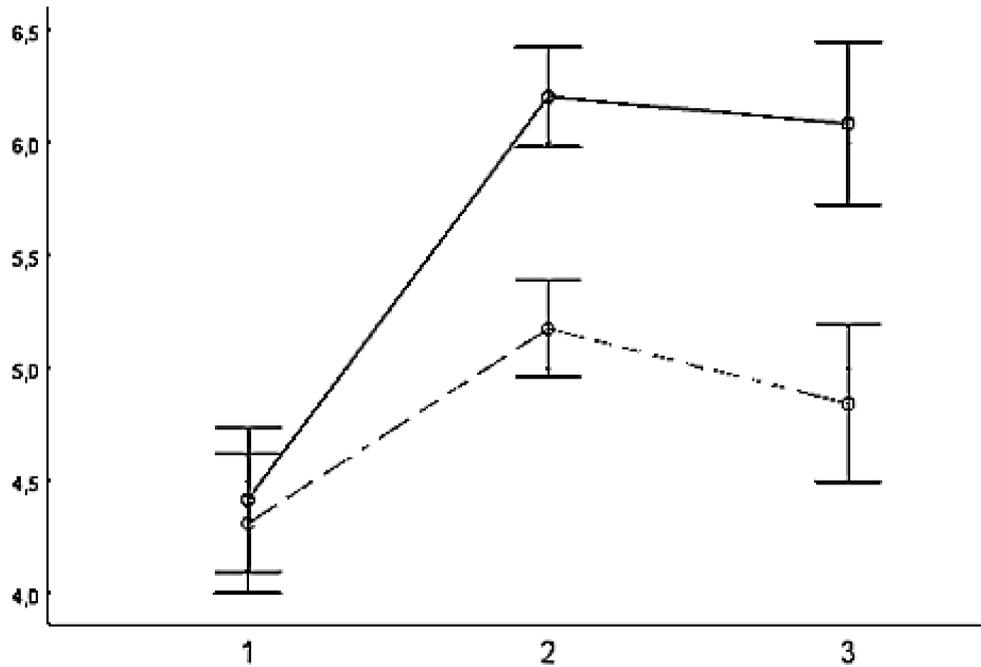


Рисунок 20. Изменение самоконтроля в общении в ходе исследования в группе подростков с ОВЗ

Условные обозначения как на рис. 10.

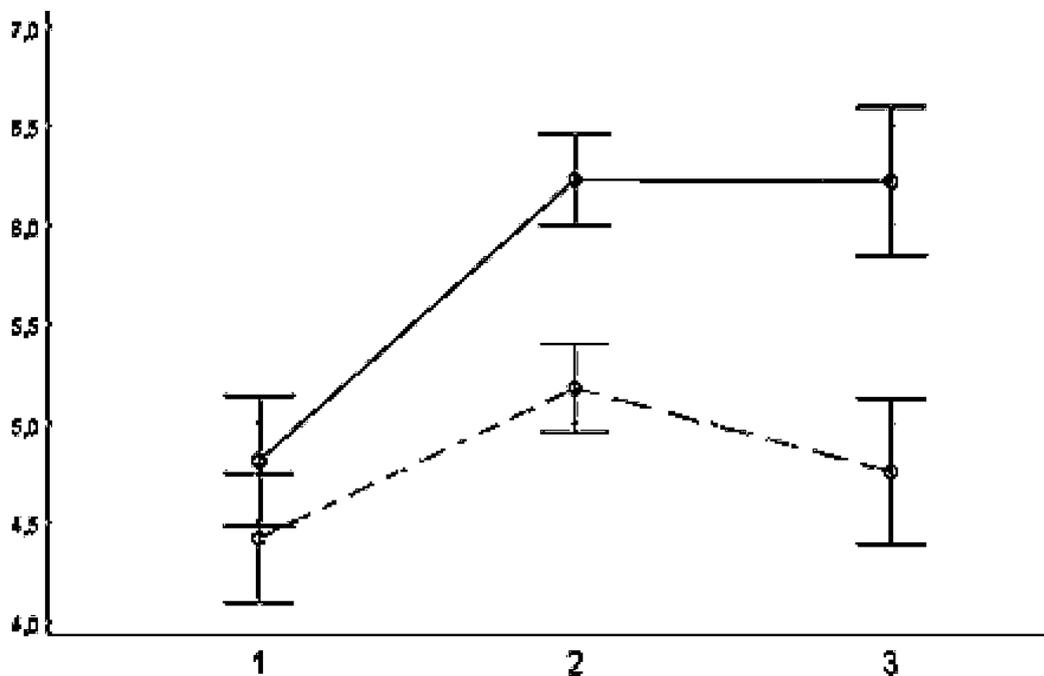


Рисунок 21. Изменение самоконтроля в общении в ходе исследования в группах НР подростков

Условные обозначения как на рис. 10.

После участия школьников в программе, мы видим изменения величин самоконтроля в общении. Это выражается в том, что до начала занятий преобладал низкий коммуникативный контроль – поведение детей было неустойчиво, школьники не считали нужным изменяться в зависимости от ситуаций. Дети подросткового возраста прямолинейны в высказываниях и оценках окружающих, не учитывают состояние другого в конкретный момент. Однако, после участия в программе мы можем наблюдать, что преобладающими стали средний и даже высокий коммуникативный контроль – большинство подростков, в силу трудности перестройки своего миропонимания, еще только учатся контролировать свои эмоциональные проявления, но уже считаются в своем поведении с окружающими людьми. Некоторые дети уже обладают показателями высокого коммуникативного контроля – легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, изменение настроения окружающих, с легкостью учитывают их состояния, хорошо чувствуют другого, а также оказываются способными предвидеть впечатление, которое производят на окружающих и предугадать их реакцию.

Данные результаты достигались на занятиях путем комментирования выполняемого задания, в том числе и по цепочке, составления заданий для одноклассников, составления алгоритмов по разным видам работ – как помощи одноклассникам. Помимо перечисленных преимуществ, главными результатами для нас стало следующее: самоконтроль помогает школьникам более внимательно относиться к себе и окружающим, они способны контролировать собственные действия и воздействия, собственные эмоции и переживания. Самоконтроль выступает необходимым компонентом самосознания и принимает активное участие в регулировании деятельности, в первую очередь коммуникативной деятельности.

Подростки отличаются повышенной эмоциональностью, импульсивностью, склонностью к противопоставлению миру взрослых.

Отсутствие самоконтроля в этом возрасте может привести к самым непредсказуемым и пагубным последствиям.

Подростки гораздо больше времени проводят со своими сверстниками, чем с родителями, и больше предоставлены себе, чем дошкольники и младшие школьники, и не обладая должными навыками самодисциплины, могут легко поддаваться на самые авантюрные предложения одноклассников.

Развивать у подростков чувство самоконтроля важно не только для предотвращения каких-то криминальных ситуаций. Умение владеть собой, способность контролировать негативные эмоции и превращать их в нечто позитивное и продуктивное — это один из самых важных навыков, который необходимо освоить любому, кто хочет стать в этой жизни успешным человеком.

На занятиях по программе мы знакомили подростков правилам элементарного самоконтроля, так же, как и правилам элементарной вежливости. Подростки не всегда разбираются в своих эмоциях, но открыто выражают их, вне зависимости от того, где и с кем находятся. Также они могут по любому поводу проявить агрессию, закатить истерику, когда не получают того, чего им так хочется в этой жизни.

Прежде, чем научить их управлять своими эмоциями, необходимо дать им понять, что далеко не все их чувства обязательно должны быть выражены в обществе, важно оценить обстановку и уместность своих эмоциональных проявлений. Мы предлагали подросткам во всех случаях, когда они на что-то злились обсуждать с педагогами проблемную ситуацию, а не выплёскивать эмоциональный негатив в криках и истериках.

Подростка не нужно чрезмерно опекать для того, чтобы обучить его самоконтролю. Гиперопека формирует беспомощность, и подросток становится инфантильным, не способным на какие-либо проявления самостоятельности. Важно предоставить безопасное место, в котором подросток сможет свободно высказывать своё мнение обо всём, что происходит в мире, в городе, в его классе. Когда у подростка появляется

возможность мыслить самостоятельно и независимо, то ему будет гораздо легче контролировать себя, когда сверстники будут предлагать ему что-то неблагоприятное, криминальное и опасное для его психического и физического здоровья. Он не будет следовать за толпой, когда кто-то предложит попробовать покурить или сделать селфи на крыше вагона электрички.

Обладая самостоятельным, независимым мышлением и адекватной самооценкой, он также сможет легко контролировать себя в стрессовых ситуациях, когда кто-то будет его оскорблять или провоцировать на драку. Никакое негативное влияние извне в этом случае не сможет сбить его с пути.

Одним из лучших средств развития у подростка самоконтроля и самодисциплины, естественно, является спорт, поэтому большую часть занятий мы посвятили спортивным играм, которые влекут за собой позитивные изменения не только в физическом, но и в психологическом плане.

Вся жизнь подростка построена на эмоциях, но у школы нет возможности научить детей в них разбираться. Именно поэтому занятия по разработанной программе помогали подросткам правильно распознавать свои эмоции и понимать причины их появления. Мы рассказывали, что избавиться от отрицательных эмоций в этом мире невозможно, а искусство заключается в том, чтобы эффективно ими управлять и направлять их энергию в нужное русло. Подросток должен знать, что в какой бы стрессовой ситуации он не оказался в жизни, он ни в коем случае не должен принимать никаких серьёзных решений, находясь под воздействием отрицательных эмоций. Прежде всего, он должен успокоиться – чтобы это сделать мы обучали школьников различным дыхательным техникам, проанализировать все минусы и плюсы сложившихся обстоятельств и только потом что-то решать. Это основное правило эмоциональной грамотности, которое поможет им избежать множества трудностей, которые возникают под воздействием отрицательных чувств.

Вторая задача эмоциональной грамотности, заключается в том, что любые негативные эмоции нужно научиться превращать в нечто позитивное. Например, отрицательные эмоции могут стать отличным топливом для усиленных занятий спортом, творчества, усиленной работы по самосовершенствованию и т. д. Необходимо предоставить подростка среду для получения опыта, где они могут использовать любые эмоции для достижения того, на что он в обычном состоянии, как правило, не способен. Участники программы должны понимать, что любые эмоции – это своеобразный «допинг», который можно расходовать для достижения того, на что мы в обычном, спокойном состоянии, как правило, не способны, и его нужно использовать во благо, для достижения чего-то позитивного.

Важно научить его контролировать не только свои эмоции, но и мысли, которые, во многом именно они определяют настроение и жизненную философию человека. Если он будет мыслить позитивно, то и взгляды на жизнь у него будут соответствующие.

3.5.5. Исследование изменений уровня агрессивности подростков

Полученные эмпирические данные показывают возрастание уровня агрессивности от начала реализации обучающей программы к моменту ее окончания и 6 месяцев спустя в экспериментальной группе подростков (см. рисунки 22 и 23). Видно значительное, статистически значимое увеличение этого показателя в экспериментальной группе подростков (След Пиллаи (2) = 0,815), $F=495,524$, $p<0,001$, $\eta^2 = 0, 815$) в отличие от контрольной группы (След Пиллаи (2) = 0,328), $F=57,946$, $p<0,001$, $\eta^2 =0,328$). Статистическая оценка ожидаемого нами эффекта межфакторного взаимодействия факторов «Повторные измерения» и «Группа» установила его высокую значимость (След Пиллаи (2) = 0,267), $F=84,233$, $p<0,001$, $\eta^2=0, 267$).

В экспериментальной группе результаты парных сравнений между средними арифметическими в трех последующих срезах (t-критерий)

показали: средние «до» достоверно отличаются от средних «после» и «через 6 месяцев» ($0,05 > p > 0,01$), тогда как средние «после» и «через 6 месяцев» достоверно не отличались ($p > 0,05$). Средние арифметические уровни агрессивности в трех срезах контрольной группы не отличались ($p > 0,05$).

Между группами подростков с ОВЗ и НР в экспериментальной группе статистически значимых различий не обнаружено (След Пиллаи (2) = 0,007), $F=0,763$, $p=0,468$, $\eta^2=0,007$). Сравнительные результаты представлены на рисунках 22 и 23.

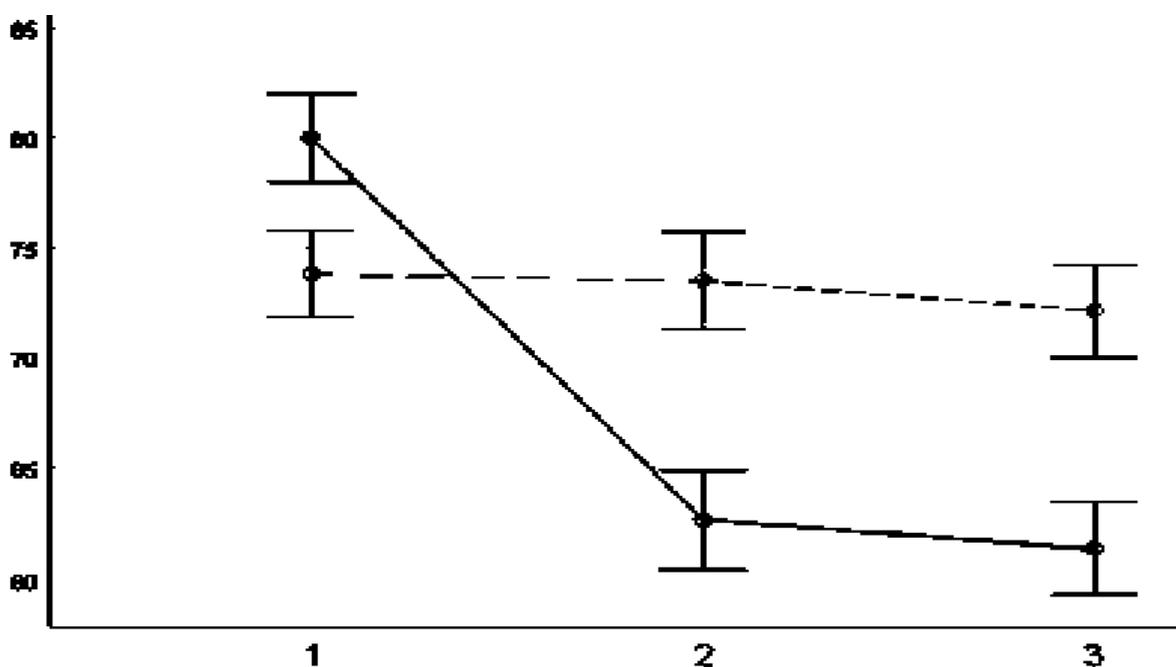


Рисунок 22. Изменение уровня агрессивности в ходе исследования в группе подростков с ОВЗ

Условные обозначения как на рис. 10.

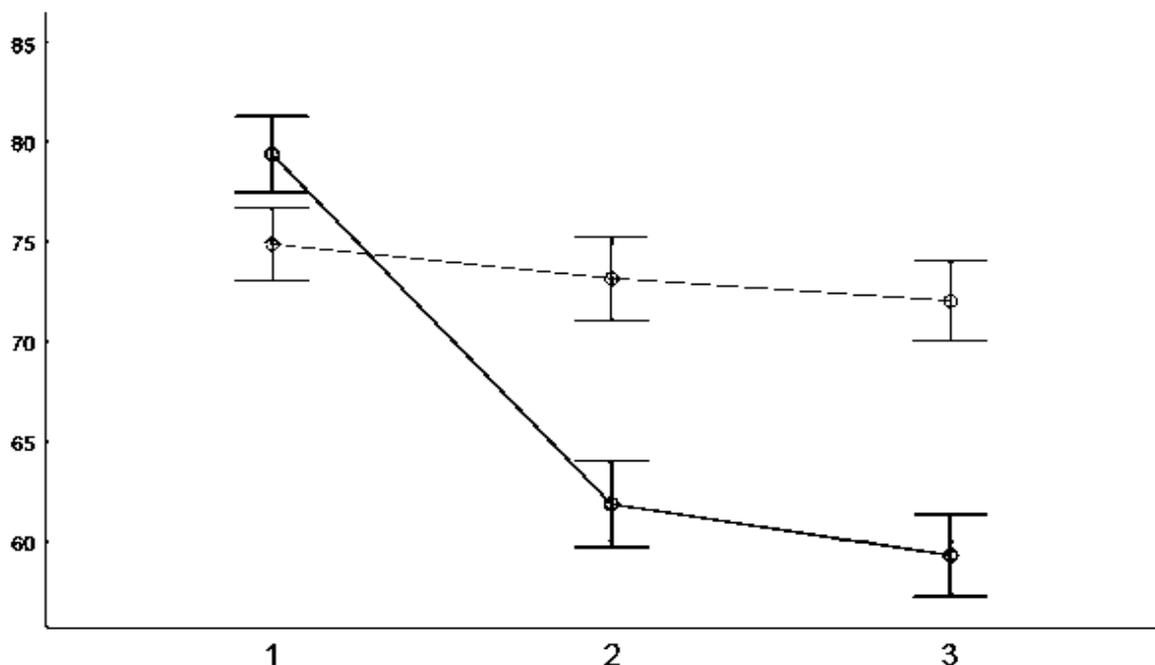


Рисунок 23. Изменение уровня агрессивности в ходе исследования в группах НР подростков

Условные обозначения как на рис. 10.

В подростковом возрасте в силу сложности и противоречивости особенностей растущих людей, внутренних и внешних условий их развития могут возникнуть предпосылки не только для возникновения и проявления агрессивности, но и закрепления агрессивности как свойства личности. Проявление агрессии определяется многими факторами. Условия воспитания являются одним из основных факторов, способствующих становлению агрессивного поведения подростков.

Анализируя полученные результаты, можем заключить, что в процессе проведения программы удалось создать в образовательной организации условия для снижения агрессии в подростковой среде.

Задачей было дать подростку возможность осознать не конструктивность собственного агрессивного поведения; научить школьников понимать и принимать переживания, состояния и интересы других людей; выработать умение грамотно выражать свои эмоции и

сдерживать агрессивные реакции; а также сформировать навыки конструктивного разрешения межличностных конфликтов. Все это является важным фундаментом дальнейшей социализации детей.

Действительно, детям нужно время, чтобы отреагировать на появление нововведений, а со стороны взрослых, в частности, педагогов, требуется терпеливое, твердое и постоянное напоминание о необходимости соблюдения правил. Мы говорим о «естественных последствиях», соответствующих данному уровню развития ребенка. Мы категорически против директивных наказаний в отношении детей. Есть методы более добрые, эффективные и долговременные, а директивные, независимо от вызвавших их причин, дают только отрицательные результаты. Специалистам сопровождения важно работать с чувствами и переживаниями детей, только так будут созданы условия для изменений поведения, а в последствие осознания. Вначале пути дети часто протестуют против установленных границ поведения. Это естественно и ожидаемо. Дети должны знать, что имеют право злиться, сердиться или ворчать при появлении нововведений, ограничений. Некоторые родители и педагоги ошибочно полагают, что их ребенок способен сразу же следовать правилам радостно и энергично.

Важнейшим условием эффективной социализации и предупреждения становления агрессивных форм поведения является развитие мотивации привязанности, посредством которой ребенок научается желать интереса, внимания и одобрения окружающих. В этой связи следует отметить, что важным условием развития агрессии является не только социальное научение как таковое, но и фрустрация, возникающая при отсутствии родительской любви и педагогического принятия при постоянном применении наказаний той или иной стороной.

Игнорирование актов агрессивного поведения как способ предупреждения и «снятия» агрессии обладает опасными последствиями и

может вести к дальнейшей эскалации агрессивного поведения, превращения его в привычную форму поведения личности.

В силу выраженной в подростковом возрасте тенденции, поведенческой особенности - пробовать социальные нормы и правила «на прочность» и через это определять границы допустимого в своем поведении, - отсутствие реакции взрослых на акты агрессивного поведения уже само по себе может стать позитивным подкреплением агрессии.

Активное наказание также рассматривается в качестве способа торможения и коррекции агрессивного поведения. Однако заторможенные таким способом агрессивные реакции не обязательно исчезнут вовсе и могут проявиться в ситуациях, где угроза наказания слабее. Исходя из того, что развитие ребёнка осуществляется в деятельности, а подросток стремится к утверждению себя, своей позиции, как взрослый, среди взрослых, то необходимо обеспечить включение подростка в такую деятельность, которая лежит в сфере интересов взрослых, но в то же время создаёт возможности подростку реализовать и утвердить себя на уровне взрослых.

Активное наказание также рассматривается в качестве способа торможения и коррекции агрессивного поведения. Однако заторможенные таким способом агрессивные реакции не обязательно исчезнут вовсе и могут проявиться в ситуациях, где угроза наказания слабее.

Далее обсудим кейсы, а именно приведем примеры занятий с подростками по программе. В занятиях приняли участие все испытуемые экспериментальной группы. Занятия проходили в помещениях образовательной организации 1 раз в неделю в течение учебного года. Продолжительность занятия составляла от 45 до 180 минут. Каждый инклюзивный класс посетил тридцать шесть занятий. В качестве занятий школьникам предлагалась аудиторная работа, элементы психологического тренинга, деловые и ролевые игры, подвижные игры и практические занятия.

На теоретических занятиях проводились лекции с показом видеороликов, беседы и дискуссии, направленные на понимание

обучающимися людского многообразия. Занятия были построены так, чтобы обучающиеся поняли, что люди различны, различна их культура, возможности здоровья. На практических занятиях мы предлагали школьникам групповые работы – творческого и спортивного плана. На некоторых занятиях мы проводили упражнения с элементами креативной терапии, направленные на снятие эмоционального напряжения и сплочение коллектива.

Отметим наиболее интересные моменты, которые могли наблюдать в процессе проведения занятий. В начале работы по программе мы могли наблюдать группы детей, которые испытывают трудности в сосредоточении, часто отвлекаются, стремятся быть в центре внимания, хотят быть больше всех во внимании ведущего, а также быть лучше всех и обязательно это подчеркнуть, не могут занять себя сами, шалят, кривляются, ломают вещи, не соотносят силу своих движений на уровне крупной моторики и мелкой моторики, бросаются в слезы по самому незначительному поводу, легко впадают в отчаяние, испытывают припадки ярости, подвержены стрессу, избегают новых ситуаций и новых требований, саботируют просьбы, бывают угрюмы, плаксивы, агрессивны вербально или физически, хотят командовать, очень эгоцентричны, с трудом обзаводятся друзьями, кажутся ленивыми и вялыми. Этот список ни в коем случае не претендует на полноту и является простым перечнем жалоб и опасений педагогов, родителей, которые являются фундаментальными для построения работы с детьми.

В процессе проведения занятий для нас было важно сформировать у подростков психологическую компетенцию «интеллектуального понимания себя» – это такая компетенция, которая наращивается в процессе всей жизни каждого человека. Мы ставили перед собой задачу в рамках занятий по программе сделать необходимость данной компетенции более выпуклой и понятной для подростков. На занятиях создавали условия для того, чтобы подростки могли сделать открытия про себя и наполнить смыслом понятие психологической компетенции.

В процессе работы с психологом важным является образовательный момент, потому что мы рассказываем участникам про то, как они устроены, помогаем понять им их тело, их внутренний эмоциональный мир. Данная психологическая интервенция крайне необходима, поскольку совпадает с потребностью подросткового возраста ответить на вопрос «кто я?».

Все люди, а подростки в большей степени, хотят понимать, что с ними происходит в конкретный момент времени. Но есть состояния, которые вызывают фрустрацию у человека. Об этом мы можем услышать от них в словах – «мне плохо, я внутри пустой». Подростки, также, очень часто испытывают данные переживания. Переживание внутренней пустоты отсылает нас в детство. Пустота – это всего лишь механизм психологической защиты. Время от времени, особенно в кризисные периоды, такие как подростковый возраст, человек погружается будто бы в туман – в защитное пространство. А что дальше? Как это состояние понять? Как его раскрыть? И разве может живой человек быть пустым внутри? На эти вопросы нет ответа, и, они становятся центральным фокусом внимания специалиста психолого-педагогического сопровождения.

Американский писатель К. Воннегут в книге «Бойня номер пять или крестовый поход детей» писал: «надеясь при рождении человеческую психику механизмом защиты, Бог, таким образом, спасает детей, чтобы у них от горя не разорвалось сердце». Защита спасает в каких-то тяжелых, шоковых ситуациях, когда с человеком происходит что-то страшное, у него есть способность переключиться в позицию наблюдателя и перестает чувствовать боль.

Феномен пустоты часто относится к детям, которые получают минимальное количество эмоционального принятия. Наша задача сформировать у подростков внутренний диалог с собой. Сформировать важную способность дифференцировать – что я сейчас чувствую? что думаю о том, что со мной происходит? чего я сейчас хочу?

Задача психолого-педагогического сопровождения в индивидуальной или групповой форме работы обратить взор подростка внутрь него. Это действие станет возможным лишь в том случае, когда мы зададим ему эти вопросы о нем, таким образом, научая его замечать себя. Это вопросы: «как ты?», «как у тебя дела?», «какое упражнение тебе понравилось?». Если не задавать эти вопросы, у ребенка не сформируется способность задать их себе. Важно также чтобы этот внутренний диалог был доброжелательным, а не критичным, который отчитывает.

Фундаментальным является вопрос, который способствует появлению у подростков инсайта, о том, с каким чувством человек смотрит на себя, что видит? Он может видеть пустоту в виде отсутствия чувств и в этот же момент начать критиковать себя, не видя за этой пустотой ничего. Задача психолога показать, что внутренний мир каждого человека невероятно богат, помимо чувств, в каждом из нас много телесных ощущений, мыслей, ценностей. Подростки по итогу занятий должны это заметить за собой и другими, но мы надеемся, что не только увидеть это в себе, но и разрешить этому всему быть.

Более того, ощущение пустоты тоже можно исследовать. Начиная с вопроса: «Как ты чувствуешь эту пустоту прямо сейчас? в каком месте своего тела?». Подростки должны поверить в красоту собственной души, но, прежде всего, должны поверить в нее мы.

У каждого человека есть желание, потребность чувствовать собственную значимость. Подросткам важно рассказать в образовательном ключе, что такое собственная значимость и в чем она может проявляться. Рассказать, за что можно ценить и уважать самого себя. Внутренняя пустота может препятствовать формированию и проявлению в жизни собственной значимости. Если мы не проявлены в этой жизни и не ощущаем ее. Если жизненный источник перекрыт пустотой, точно горный источник камнями, то человек начинает страдать.

Каждому из нас хочется быть весомым, хочется проживать эту жизнь полностью, быть включенным в неё. На занятиях мы углубляем проживание

здесь и сейчас, учимся проживать и встречать то, что есть: грусть, минутку тишины, радость от выполненного задания.

В конце занятий по психологической программе подросток должен усвоить главное про себя и других – ты не можешь не быть кем-то значимым. Эта фраза должна звучать как внутренний голос самоподдержки в душе каждого ребенка.

3.5.6. Исследование изменений социальной компетентности подростков

Полученные эмпирические данные показывают возрастание социальной компетентности от начала реализации обучающей программы к моменту ее окончания и 6 месяцев спустя в экспериментальной группе подростков (рис. 24 и 25). Видно значительное, статистически значимое увеличение этого показателя в экспериментальной группе подростков (След Пиллаи (2) = 0,464), $F=91,452$, $p<0,001$, $\eta^2 = 0,464$) в отличие от контрольной группы (След Пиллаи (2) < 0,001), $F=0,021$, $p=0,973$, $\eta^2 < 0,001$). Статистическая оценка ожидаемого нами эффекта межфакторного взаимодействия факторов «Повторные измерения» и «Группа» установила его высокую значимость (След Пиллаи (2) = 0,137), $F=35,365$, $p<0,001$, $\eta^2=0,127$).

В экспериментальной группе результаты парных сравнений между средними арифметическими в трех последующих срезах (t-критерий) показали: средние «до» достоверно отличаются от средних «после» и «через 6 месяцев» ($0,05>p>0,01$), тогда как средние «после» и «через 6 месяцев» достоверно не отличались ($p>0,05$). Средние арифметические социальной компетентности в трех срезах контрольной группы не отличались ($p>0,05$).

Между группами подростков с ОВЗ и НР в экспериментальной группе статистически значимых различий не обнаружено (След Пиллаи (2) = 0,012), $F=1,715$, $p=0,263$, $\eta^2=0,012$). Сравнительные результаты представлены на рисунках 24 и 25.

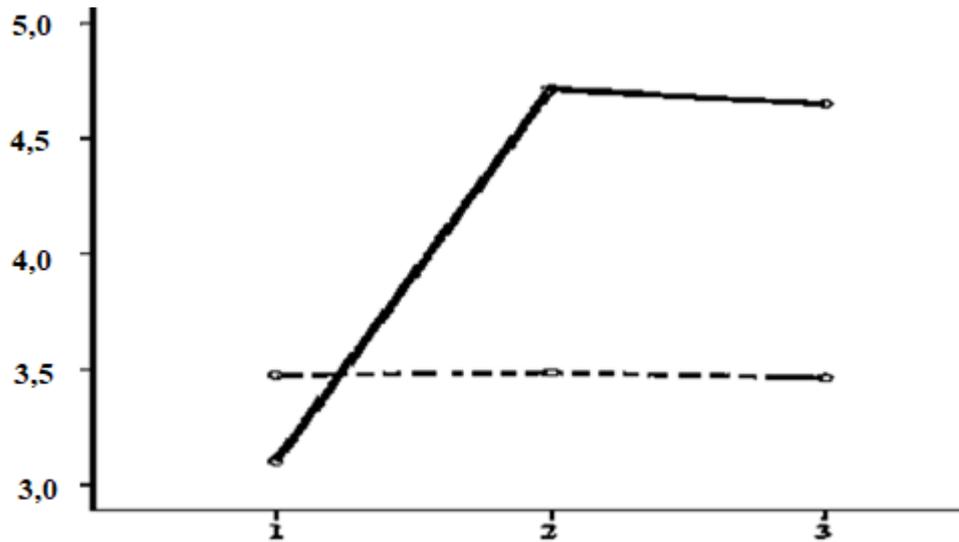


Рисунок 24. Изменение социальной компетентности в ходе исследования в группе подростков с ОВЗ

Условные обозначения как на рис. 10.

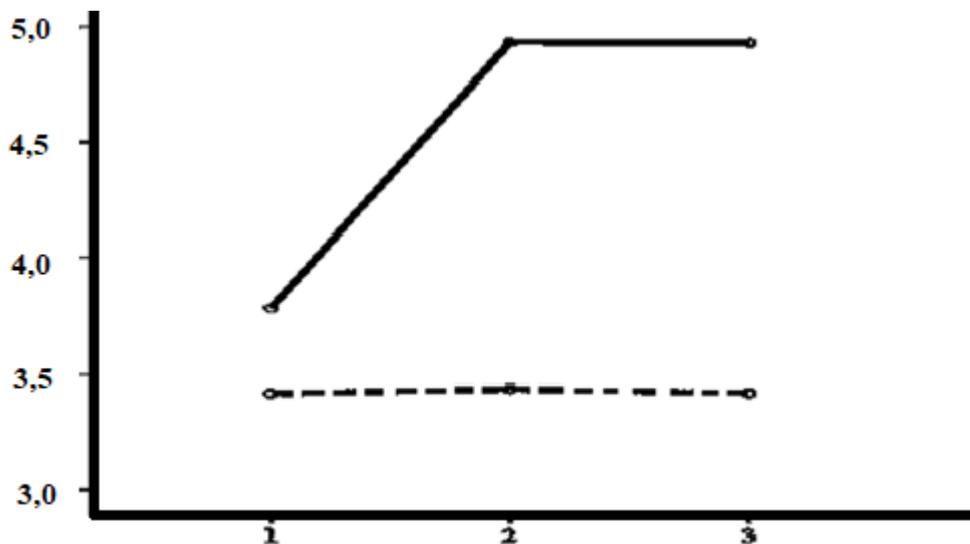


Рисунок 25. Изменение социальной компетентности в ходе исследования в группах НР подростков

Условные обозначения как на рис. 10.

Социальная компетентность в подростковом возрасте, конечно, отличается от компетентности взрослого человека, но и она предполагает наличие базовых знаний об устройстве общества, функционировании социальных институтов, о взаимодействии людей, владение навыками общения и взаимопонимания, как в семье, так и в группе сверстников. На занятиях по программе подростки получали не просто знания об окружающем социальном мире, но и могли проживать личный опыт.

Подростковый возраст признается возрастом социального риска, то социально компетентный подросток – тот, кто осознает и адекватно оценивает эти факторы риска, анализирует обстоятельства, принимает обдуманное решение, как в типичных, так и в новых для него социальных ситуациях, прогнозирует последствия своих поступков, осознает совершенные ошибки, делает выводы, осмысливает свои знания и опыт в целом, что и позволяет осуществить рефлексия как один из важнейших компонентов социальной компетентности. В условиях нестабильной, неблагоприятной и агрессивной социальной среды, особенно в отношении молодого поколения, подросткам необходимо научиться хорошо ориентироваться в ситуациях, специфичных для их возраста, т. е. стать достаточно социально компетентным и для решения актуальных в данном возрасте социальных задач [166].

Одной из главных задач современной школы является подготовка успешной личности, умеющей выстраивать стратегию взаимодействия с другими людьми, выбирать правильные социальные ориентиры и организовывать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами.

Одним из определяющих факторов формирования социальных компетенций является развивающая среда, которая создавалась нами на занятиях. Необходимость и значимость развивающей среды подчеркивается в исследованиях В. И. Панова, Н. Н. Посысоева [143, 153]. Под развивающей средой в настоящем исследовании понимается система условий,

обеспечивающая социально-адаптивное поведение учащихся, взаимодействие с окружающими людьми, сохранение и укрепление здоровья, развитие личности школьника.

Развитие собственной социальной компетентности – достаточно трудная задача для подростков, поскольку высокая потребность подростков в общении вступает в противоречие с элементарным неумением общаться, слушать другого человека, поддерживать разговор, выражать свои чувства, реагировать на критику и критично оценивать высказывания и действия других людей.

Другая важная проблема подросткового возраста в контексте развития социальной компетентности – отказ подростка от накопленных ранее представлений о себе [180]. Формирование у подростка субъективной картины мира и представления о месте своего «Я» в ней происходит путем взаимодействия с другими людьми. Именно таким способом - в ходе деятельности, общения, - он приобретает «новую» систему ценностей через оценки и мнения других людей. Стремление оценивать себя по объективным критериям, интерес к себе как к равноправному члену общества, создание внутренних критериев самооценки, базирующихся на реальных и потенциальных достижениях подростка, выстраивание социально одобряемого идеального «Я» способствуют его социализации и развитию социальной компетентности. Как следствие, формируется адекватная самооценка и уровень притязаний.

В рамках занятий по программе учитывались характерные черты подросткового возраста, которые определяются конкретными социальными обстоятельствами, прежде всего изменением места ребенка в обществе, сменой его позиции при вступлении в новые отношения с миром взрослых, миром их ценностей, что во многом определяет новое содержание его сознания. Потребность подростка в самонаблюдении, самооценке, самоутверждении и самосовершенствовании возникает в результате анализа своих достоинств и недостатков и понимания того, что в собственных

поступках и целях правильно, а что неправильно, чего следует добиваться, а отчего воздерживаться. Данный процесс должен проходить в безопасности и под сопровождением специалиста.

Подросток постоянно пытается испробовать, что он может делать. Это как своеобразные упражнения в познании своих возможностей, где каждый случай победы или поражения становится капиталом его самосознания. Постоянным сравнением себя с другими, примерка их особенностей и качеств на себя, подросток создает свое «Я».

Подростки сами начинают строить свою временную перспективу, планировать своё будущее, но часто эта деятельность носит не систематический характер и осуществляется неосознанно.

Важнейшей задачей подросткового возраста является самоопределение. Исходя из этого, в рамках образовательно–воспитательного процесса проецируется ряд педагогических задач, направленных на овладение подростками компетентностями, связанными с будущим самоопределением, в частности способность к осознанному выбору и ответственности за этот выбор.

С формированием ответственности тесно связано развитие воли и произвольности поведения подростка. Умение владеть собой – важное качество взрослого, зрелого человека. Оно очень ценится подростком. Однако для типичного подростка характерны слабость воли, неорганизованность, сравнительно легкий отказ от достижения поставленной цели. Для развития воли, следовательно, особую роль приобретает усиление цели. Социально компетентный подросток овладевает сознательным целеполаганием.

Одним из центральных моментов в развитии подростка становится формирующееся чувство «взрослости», которое определяет стремление подростков приобрести умения и качества, характеризующие взрослого человека, и составляет основу формирования ответственности – важнейшей характеристики личности, отличающей социально зрелую личность от

социально незрелой. Именно ответственность является основой для развития социальной компетентности.

Социальная компетентность может формироваться только при условии глубокой личностной заинтересованности учащихся в данном виде деятельности. Если учитель хочет в качестве образовательного результата иметь социальную компетентность учеников, он должен не принуждать, а мотивировать их к выполнению той или иной деятельности.

Залогом жизненной успешности человека являются приобретенные им сквозные компетентности – базовые результаты образования, отражающие его достижения на всех уровнях образования, ступенях обучения (универсальные общие способы действия, средства, формы мышления, формы кооперации и коммуникации, необходимые человеку для осуществления успешной деятельности в современном мире). Эти компетентности должны закладываться в младшем школьном возрасте, развиваться и нарастать на каждой ступени обучения с повышением требований к «успешному взрослому».

Школа должна выступать как пространство социализации ребенка, которая в дальнейшем будет являться показателем его жизненных успехов [49, 59, 72]. Таковым пространством стали занятия по психолого-педагогической программе.

3.5.7. Исследование изменений ощущения психологической безопасности подростками

Полученные эмпирические данные показывают возрастание психологической безопасности от начала реализации обучающей программы к моменту ее окончания и 6 месяцев спустя в экспериментальной группе подростков (см. рисунки 26 и 27). Видно значительное и закономерное статистически значимое увеличение этого показателя в экспериментальной группе подростков (След Пиллаи (2) = 0,905), $F=1070,177$, $p<0,001$, $\eta^2 =$

0,905) в отличие от контрольной группы (След Пиллаи (2) = 0,013), $F=1,517$, $p=0,221$, $\eta^2=0,013$). Статистическая оценка ожидаемого нами эффекта межфакторного взаимодействия факторов «Повторные измерения» и «Группа» установила его высокую значимость (След Пиллаи (2) = 0,774), $F=792,610$, $p<0,001$, $\eta^2=0,774$).

В экспериментальной группе результаты парных сравнений между средними арифметическими в трех последующих срезах (t-критерий) показали: средние «до» достоверно отличаются от средних «после» и «через 6 месяцев» ($0,05>p>0,01$), тогда как средние «после» и «через 6 месяцев» достоверно не отличались ($p>0,05$). Средние арифметические психологической безопасности в трех срезах контрольной группы не отличались ($p>0,05$).

Между группами подростков с ОВЗ и НР в экспериментальной группе статистически значимых различий не обнаружено (След Пиллаи (2) = 0,005), $F=0,571$, $p=0,566$, $\eta^2=0,005$). Сравнительные результаты представлены на рисунках 26 и 27.

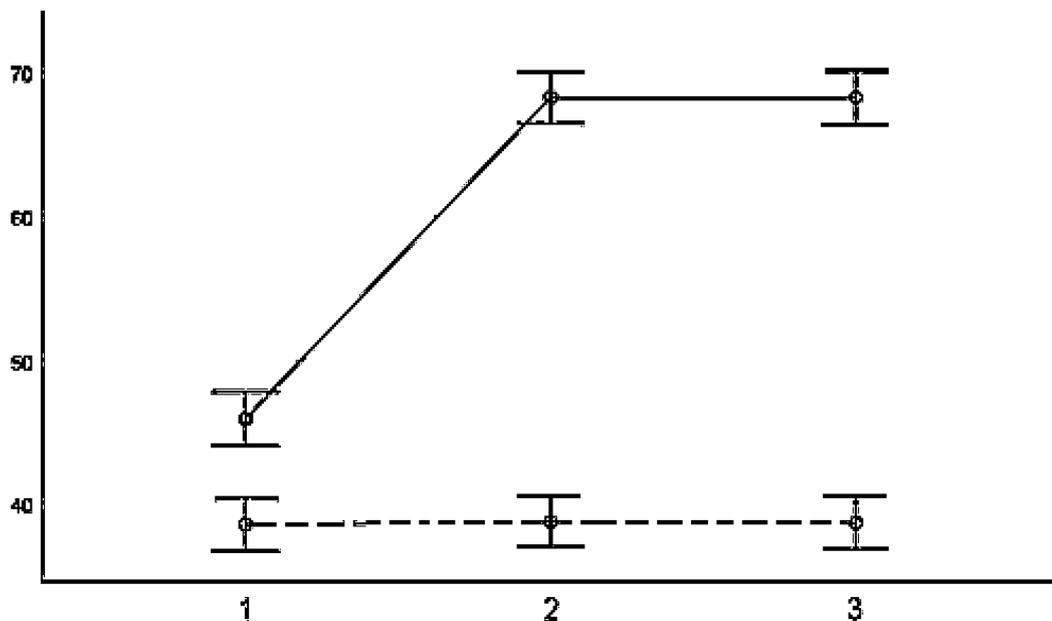


Рисунок 26. Изменение психологической безопасности в ходе исследования в группе подростков с ОВЗ

Условные обозначения как на рис. 10.

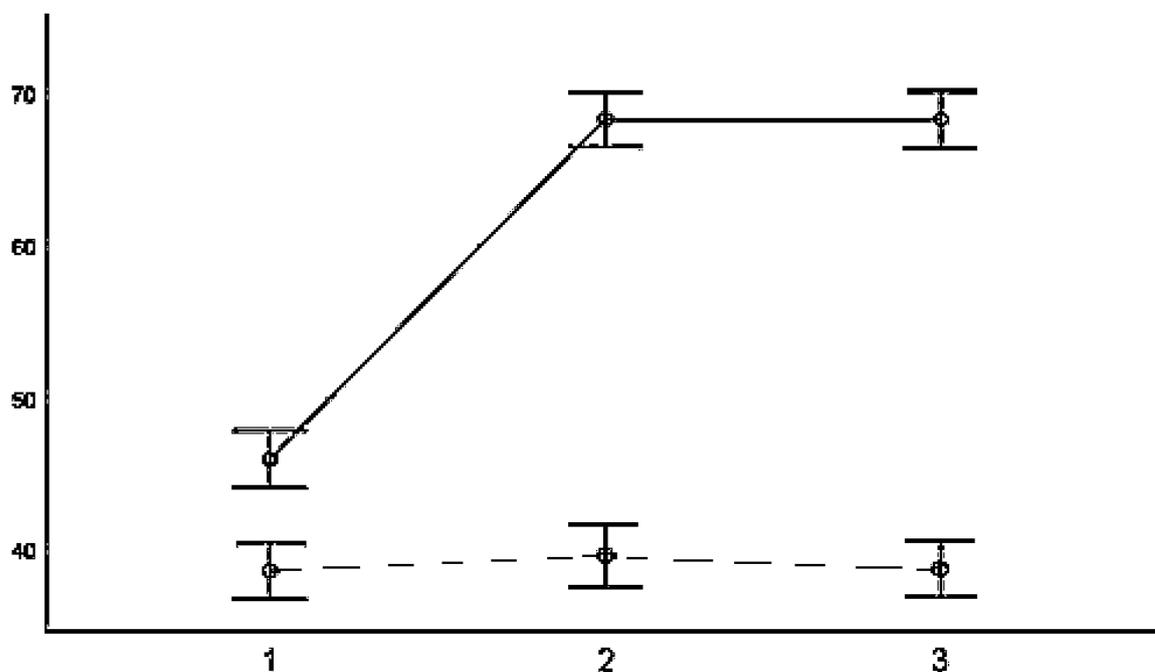


Рисунок 27. Изменение психологической безопасности в ходе исследования в группах НР подростков

Условные обозначения как на рис. 10.

Результаты дисперсионного анализа обнаружили статистически достоверный эффект фактора «Повторного тестирования» на изменение величины «психологическая безопасность», которая возрастает в экспериментальной группе после повторного тестирования и после отсроченного замера статистически достоверно не угасает. Психологическая безопасность – это комплекс предпринятых самим человеком мер, направленных на защиту психики и поддержание психического здоровья [20]. Автономность включает в себя возможность человека адекватно, без иллюзий осознавать настоящее, возможность иметь близкие отношения и возможность быть естественным, то есть быть самим собой. Оптимизация уровня психологической безопасности личности происходила в процессе реализации мероприятий программы. Чтобы человек имел опыт ощущения себя в психологической безопасности, в первую очередь необходимо избавиться от своего негативного жизненного сценария (тем, у кого он неудачный).

Соблюдение мер психологической безопасности, с которыми школьники знакомились в процессе занятий, включает в себя профилактику психических заболеваний, высокую толерантность к фрустрациям и стрессам, постоянному психологическому развитию личности, адекватному мировосприятию (отношению к себе, другим и миру в целом), и, главное, психологическая безопасность человека (ребенка или взрослого) зависит от автономности (свободы) личности.

Формирование ощущения психологической безопасности личности в данной программе создавалось следующим образом. Работа начиналась с выявления и изменения негативного жизненного сценария, то есть с изменения неосознанно заученных в детстве паттернов мышления, чувствования и поведения в тех или иных критических, стрессовых, схожих и повторяющихся ситуациях. Это достигалось путём тренингов и игр, направленных на формирование толерантности, способности школьников быть среди своих сверстников.

Также, для формирования ощущения психологической безопасности, необходимо избавиться от агрессивного поведения, страхов и других психических и эмоциональных трудностей. В рамках программы для нас было важно повысить толерантность к фрустрации, изменить отношение к стрессовым ситуациям, повысить самооценку и сделать положительной жизненную Я позицию. После этого можно двигаться к автономии (личностной свободе) и быть подростку в психологической безопасности.

Занятия программы базировались на обобщении отечественного опыта в области организации и функционирования психологической службы в системе образования (К. А. Абульханова-Славская, А. М. Прихожан, Н. С. Пряжников, А. А. Реан и др.) [2, 157, 158, 162, 163].

Проведенный анализ дает представление о том, что важную роль в активизации психофизиологических личностных ресурсов, обеспечивающих укрепление и сохранение психологической безопасности личности, выполняет психологическое сопровождение. Это находит свое отражение в

общих задачах, которые решаются специалистами службы психолого-педагогического сопровождения: содействие сохранению психологической безопасности личности посредством ее активизации к самопознанию, самоорганизации, саморегуляции и самосовершенствованию; проектирование развивающей среды в общеобразовательного учреждения, позволяющей активизировать самопознание, саморазвитие, саморегуляцию и самосовершенствование личности; содействие в осознании ответственности за свою жизнь и свое здоровье; психологизация и акмеологизация среды как фактора успешности сохранения психологической безопасности личности школьника.

Характерной чертой подросткового возраста является незавершенность их первичной социализации, что выражается в неустойчивости интересов, зависимости от мнений и точек зрения окружающих людей, высокой степени восприимчивости к негативному социальному опыту взаимодействия с окружающими. Прослеживается тенденция увеличения числа молодых людей, которые нигде не учатся, не работают, существуя за счет родителей или других людей. Именно они составляют почти половину подростков, задерживаемых за совершение преступлений, и/или страдающих теми или иными зависимостями. Когда поведение по тем или иным причинам выходит за границы дозволенного и общепринятого, то мы сталкиваемся с девиантным, отклоняющимся поведением. Это, в свою очередь, повышает вероятность возникновения угроз психологической безопасности. Происходит углубление кризиса самооценки подростков.

Все чаще встречается в современной подростковой среде ситуация отсутствия духовных ценностей и стремления к позитивному развитию собственной личности. Данный факт приводит к заполнению этой ниши иными, непродуктивными для развития личности занятиями. Это становится нормой. При этом характерна тенденция самоустранения многих родителей и педагогов от решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка, ослаблен контроль, низка степень вовлеченности взрослых в жизнь детей-

подростков. Но именно семейный микроклимат, уровень конфликтности между членами семьи, ценности, транслируемые в школе, оказывают значимое влияние на состояние нравственного и эмоционального здоровья подростков.

Возникает потребность в формировании нового социального дискурса, отражающего основные особенности и тенденции, причины и факторы подростковой девиации, стратегию профилактической работы в современном трансформирующемся обществе. Ценности, ценностные ориентации выступают важнейшим средством регуляции жизнедеятельности человека, основой формирования личностной позиции, отношения человека к совокупности материальных и духовных благ, существующих в обществе. Но ценностные ориентации подростков в силу ряда причин находятся на вербальном уровне и не являются осознанными регуляторами поведения. Это выражается в смещении понятий добра и зла, долга, чести, совести, достоинства; в притуплении чувств стыда, сострадания, любви, дружбы, товарищества; в изменении смысла и характера межличностного общения, великодушия и щедрости на практически выгодные; в возрастании значимости индивидуалистических ценностей с эгоистической направленностью. У подростков наблюдается отсутствие ориентации на высшие общественные интересы, на альтруистическую деятельность, творческую работу.

Кроме того, в условиях социального расслоения общества увеличивается «расстояние» между людьми, имеющими разный социальный статус, что, безусловно, оказывает негативное влияние на несовершеннолетних, сказывается на условиях социализации различных групп детей, их поведении, которое часто характеризуется девиациями и, конечно, не менее значимо влияние интернет-среды как привычного жизненного пространства современных подростков, которое является пространством рисков.

В совокупности все эти факторы: закономерностями периода взросления, влияние внешней среды, социального окружения и семейной ситуации развития детей и подростков, оказывают непосредственное влияние на их психологическую безопасность.

3.5.8. Исследование изменений оценки уровня благополучия социально-психологического климата коллектива

Полученные эмпирические данные показывают возрастание оценок социально-психологического климата от начала реализации обучающей программы к моменту ее окончания и 6 месяцев спустя в экспериментальной группе подростков (см. рисунки 28 и 29). Видно значительное и закономерное статистически значимое увеличение этого показателя в экспериментальной группе подростков (След Пиллаи (2) = 0,433), $F=1874,368$, $p<0,001$, $\eta^2 = 0,433$) в отличие от контрольной группы (След Пиллаи (2) = 0,021), $F=2,612$, $p=0,347$, $\eta^2 =0,021$). Статистическая оценка ожидаемого нами эффекта межфакторного взаимодействия факторов «Повторные измерения» и «Группа» установила его высокую значимость (След Пиллаи (2) = 0,532), $F=453,223$, $p<0,001$, $\eta^2=0,532$).

В экспериментальной группе результаты парных сравнений между средними арифметическими в трех последующих срезах (t-критерий) показали: средние «до» достоверно отличаются от средних «после» и «через 6 месяцев» ($0,05>p>0,01$), тогда как средние «после» и «через 6 месяцев» достоверно не отличались ($p>0,05$). Средние арифметические показателей уровня социально-психологического климата в трех срезах контрольной группы не отличались ($p>0,05$).

Между группами подростков с ОВЗ и НР в экспериментальной группе статистически значимых различий не обнаружено (След Пиллаи (2) = 0,005), $F=0,033$, $p=0,427$, $\eta^2=0,005$). Сравнительные результаты представлены на рисунках 28 и 29.

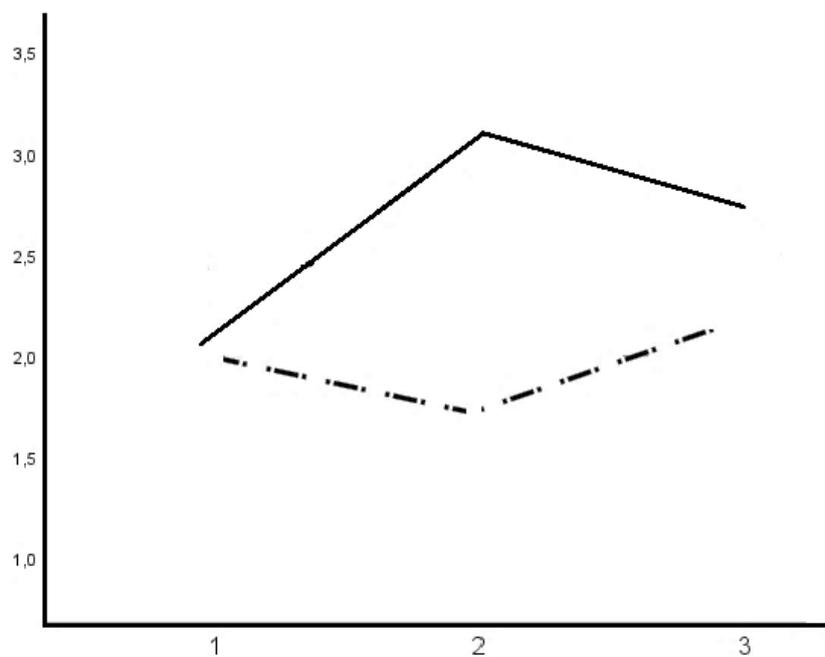


Рисунок 28. Изменение показателей социально-психологического климата коллектива в ходе исследования в группе подростков с ОВЗ
Условные обозначения как на рис. 10.

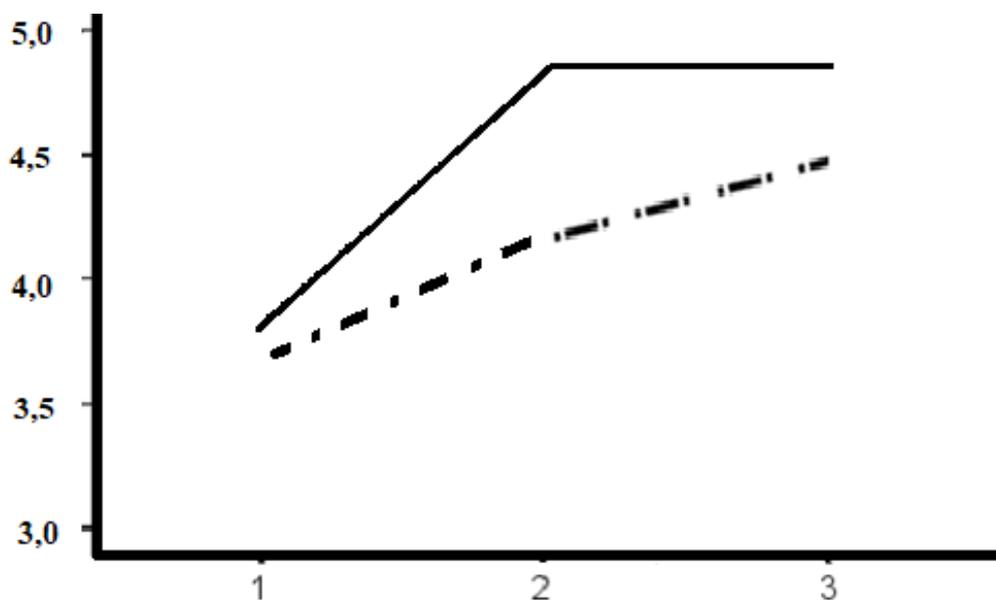


Рисунок 29. Изменение показателей социально-психологического климата коллектива в ходе исследования в группах НР подростков
Условные обозначения как на рис. 10.

Результаты дисперсионного анализа обнаружили статистически достоверный эффект фактора «Повторного тестирования» на изменение величины «оценка уровня социально-психологического климата», которая возрастает в экспериментальной группе после повторного тестирования и после отсроченного замера статистически достоверно не угасает.

Благоприятный социально-психологический климат класса - одно из важнейших условий развития личности школьника. Формирование и совершенствование социально-психологического климата - это постоянная практическая задача классных руководителей, педагогов-предметников, педагога-психолога и администрации.

Создание благоприятного социально-психологического климата требует от школьников понимания собственного эмоционального состояния, настроения, душевных переживаний, волнений, отношений друг с другом и понимания состояний другого; готовность откликаться, слушать и слышать.

Полученный результат проявляется в том, что в классах экспериментальной группы преобладает бодрый, жизнерадостный тон взаимоотношений между ребятами, оптимизм в настроении; отношения строятся на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности; детям нравится участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время вне школы; в отношениях преобладают одобрение и поддержка, критика высказывается с добрыми пожеланиями. В классе разработаны, приняты и существуют нормы справедливого и уважительного отношения ко всем его членам, класс – это место, где всегда поддерживают слабых, выступают в их защиту, помогают новичкам. В классах экспериментальной группы высоко ценят такие черты личности как ответственность, честность, трудолюбие и бескорыстие. Члены класса активны, полны энергии, они быстро откликаются, если нужно сделать полезное для всех дело, и добиваются высоких показателей в учебной и досуговой деятельности. Успехи или неудачи отдельных учащихся класса вызывают сопереживание и искреннее участие всех членов коллектива. В

отношениях между группировками внутри класса существует взаимное расположение, понимание, сотрудничество.

Наиболее эффективными способами, помимо занятий в рамках психолого-педагогической программы, формирования социально-психологического климата в экспериментальной группе являлось следующее:

- включение в жизнедеятельность класса различных видов искусства;
 - использование игровых образовательных технологий;
 - формирование общих традиций;
 - создание ситуаций коллективного сопереживания значимых событий.
- стремление к эмоциональному включению в жизнь класса каждого ребенка. Наличие активной - позиции педагога по отношению к классному коллективу;
- привнесение общечеловеческих ценностей в жизнь классного коллектива;

Важность психологического климата для развития личности ребенка, говорит о необходимости в специальной подготовке учителя, с целью ориентации его на создание и управление психологическим климатом в классе.

Выводы по третьей главе

Исследование, результаты которого представлены в третьей главе, позволило установить, что исследуемые показатели личностной и ситуативной тревожности, психологической безопасности, коммуникативной толерантности, самоконтроля, самоотношения, социальной компетентности, индекса толерантности, индекса агрессивности не различаются в группах подростков с ОВЗ и нормативно развивающихся подростков. Установленное сходство в исследуемых социально-психологических особенностях создает психологический базис, на котором реализовывается инклюзивное

образование и создается инклюзивная культура образовательной организации.

Установлены взаимосвязи между исследуемыми социально-психологическими особенностями: взаимосвязь низких показателей психологической безопасности и низких показателей социальной компетентности подростков; психологическая закономерность, которая выражается в низких показателях самооотношения и высокой агрессивности подростков; взаимосвязь высоких показателей личностной и ситуативной тревожности с низкими показателями самооотношения у подростков. Весь комплекс взаимосвязей подтверждает необходимость психолого-педагогического сопровождения социальных отношений подростков.

В рамках инклюзивной образовательной среды разработана психолого-педагогическая программа «Формирование социально-психологических особенностей у подростков в контексте инклюзивного образования». Программа прошла апробацию, участниками занятий стали подростки экспериментальной группы. Апробация показала эффективность авторской программы; установлен ее развивающий эффект.

Эмпирически показано закономерное изменение следующих социально-психологических особенностей подростков экспериментальной группы, прошедших обучение по программе:

- -снижение личностной и ситуативной тревожности, а также агрессивности;
- -повышение чувства психологической безопасности образовательной среды;
- -повышение самоконтроля в общении;
- -рост самопринятия в структуре самооотношения;
- -значительное изменение в сторону возрастания уровня общей и коммуникативной толерантности к окружающим.

Установлено, что реализация занятий программы сопровождается устойчивым во времени положительным эффектом на изменение социально-

психологических особенностей, как показателей развития социальных и психологических компетентностей у подростков с ОВЗ и нормативно развивающихся подростков, обучающихся совместно.

Полученные в исследовании результаты открывают значительные перспективы их прикладного использования в организации психолого-педагогического сопровождения развития подростков в контексте инклюзивного образования.

Заключение

В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования. Препятствиями к получению детьми качественного образования являются многочисленные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством.

В этой связи повышается роль инклюзивного образования, позволяющего существенно сократить процессы маргинализации школьников с ограниченными возможностями здоровья и способствующего расширению доступности и безопасности образования для всех участников образовательного процесса.

Теоретический анализ научных исследований, посвященных изучению инклюзивного образования, социально-психологических особенностей подростков, позволяет рассматривать данный психологический феномен как навыки, позволяющие подросткам сформировать собственную активную стратегию поведения в образовательной организации с учетом личностного потенциала. Тем не менее, исследования, направленные на изучение специфики формирования данных навыков у подростков, имеют фрагментарный и частный характер. В связи с этим целью данного исследования являлось выявление специфики социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования.

Реализация поставленной цели включала в себя решение четырех задач исследования. *Первая задача* предполагала анализ особенностей обучающихся подросткового возраста в контексте инклюзивного образования в зарубежной и отечественной науке. Решение данной задачи показало, что в психологической науке социально-психологические особенности описаны как способ приспособления субъекта к жизни в обществе в целом и обществе сверстников в частности. По мнению зарубежных исследователей, социально-психологические особенности

формируются на протяжении онтогенеза. В отечественной науке социально-психологические особенности понимаются как универсальные способности, реализующиеся в различных видах социальной деятельности. Формирование социально-психологических особенностей происходит в процессе взаимодействия субъекта с окружающими людьми в целом и со сверстниками в частности.

Вторая задача включала в себя исследование социально-психологических особенностей нормально развивающихся подростков и с ОВЗ. В процессе решения данной задачи было установлено высокие показатели тревожности и агрессивности, а также низкие показатели общего индекса толерантности, психологической безопасности, самооценки, самоконтроля в общении и социальной компетентности. Обозначенные социально-психологические особенности подтверждают сложность социальной ситуации в подростковых коллективах в условиях инклюзивной школы и необходимость разработки методических и дидактических основ построения инклюзивной культуры образовательной организации и развития социально-психологических особенностей обучающихся. Установленные психологические закономерности, позволили определить базовые направления в построении развивающих занятий по психолого-педагогической программе.

При решении *третьей задачи*, заключающейся в выявлении различий в параметрах социально-психологических особенностей у подростков, имеющих нормальное развитие и с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии, было установлено, что исследуемое ограничение в здоровье (F83 по МКБ-10) подростков являются не унитарным, а диверсифицированными, т. е. нарушенными являются когнитивные компоненты, а социально-психологические особенности остаются сохранными. Эту сохранность можно использовать, как триггер для их усиления и развития когнитивных компонентов, т.е., развиваясь, социально-психологические особенности

могут оказывать компенсаторное воздействие на когнитивные функции подростков.

Четвертая задача, заключающаяся в разработке и апробации программы психолого-педагогическую программу для подростков, обучающихся в инклюзивных классах «Формирование социально-психологических особенностей у подростков в контексте инклюзивного образования» была осуществлена в результате анализа инклюзивных образовательных организаций, инклюзивных условий формирования социально-психологических особенностей как устойчивых личностных характеристик.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. На основе обобщения теоретических позиций разработан подход к осмыслению и исследованию контекста инклюзивного образования, особенностей подростков, имеющих НР и с ОВЗ. Уточнена терминология, проанализированы условия социально-психологического развития подростков. Представлен обзор возможностей сенсорного развития НР подростков и с ОВЗ для укрепления их социально-психологических особенностей с целью повышения коммуникации и социальной адаптации.

2. В качестве адекватного метода исследования обоснована целесообразность квазиэксперимента, который позволяет максимально точным образом исследовать современную действительность социально-психологических особенностей обучающихся подросткового возраста в условиях инклюзивного образования.

3. Установлены социально-психологические особенности подростков в контексте инклюзивного образования: высокие показатели тревожности и агрессивности, а также низкие показатели общего индекса толерантности, психологической безопасности, самоотношения, самоконтроля в общении и социальной компетентности. Обозначенные социально-психологические особенности подтверждают сложность социальной ситуации в подростковых

коллективах в условиях инклюзивной школы и необходимость разработки методических и дидактических основ построения инклюзивной культуры образовательной организации и развития социально-психологических особенностей обучающихся. Сложность социальной ситуации заключается в сформированных на недостаточном уровне социально-психологических особенностях.

4. Обобщение результатов проведенного анализа углубляет представления о личностном развитии подростков в контексте инклюзивного образования в целом и о динамике социально-психологических особенностей у нормативно развивающихся подростков и их сверстниках с ОВЗ в частности.

5. Результаты анализа взаимодействия обучающихся, имеющих НР и с ОВЗ друг с другом свидетельствует о том, что подростки имеют одинаковые стартовые возможности в построении коммуникации и социальной адаптации с точки зрения социально-психологических особенностей, а, значит, они психологически готовы контактировать друг с другом. Следовательно, возникает необходимость в научно-методическом обосновании усиления развития данных особенностей подростков и исследования создания инклюзивных условий образовательной среды.

6. Установлена и проинтерпретирована диверсификация исследуемых особенностей подростков с ОВЗ, обозначено психологическое содержание данного результата, которое заключается в том, что мы подразумеваем противоречивость и парадоксальность, многомерность и разнообразие исследуемого феномена. Таким образом, расширение описываемых в теории и наблюдаемых в практике особенностей у подростков с ОВЗ в контексте инклюзии позволяет лучше понимать особенности развития подростков в инклюзивной образовательной среде, путем применения различных изученных психологических механизмов и использования внутренних и внешних возможностей и ресурсов участников образовательного процесса.

7. Сопоставление уровней тревожности с уровнями адаптации и с направлениями и типами реакций на фрустрацию открывает новые возможности для изучения не актуализированных ресурсов, прежде всего, внутренних ресурсов подростков с высоким уровнем тревожности, необходимых им для адаптации. Подростки с ОВЗ исследуемой группы имеют недоразвитие психических процессов и функций, что приводит к нарушению интеллектуальной продуктивности. Однако, данная категория подростков внешне мало отличаются или вообще не отличаются от своих сверстников; а также, в ходе исследования установлено, что они не отличаются от своих сверстников социально-психологическими особенностями, что свидетельствует, о наличии личностного ресурса, о возможности высокой адаптации в социуме, в результате чего появляется возможность скомпенсировать интеллектуальные трудности. В поведенческой феноменологии данной категории подростков установлены нарушения интеллектуальной деятельности, низкая мотивация, медлительность. Позитивная триггерная функция ресурсов таких подростков характеризуется их исполнительностью, контактностью, готовностью принять помощь взрослого.

8. Выявленный фундаментальный факт о диверсифицированности особенностей подростков с ОВЗ открывает возможность использовать сохранность социально-психологических особенностей как стимулятор собственно их развития и развития когнитивных компонентов личности обучающихся. Установленные социально-психологические особенности позволили определить базовые направления в построении развивающих занятий по авторской психолого-педагогической программе. Посредством технологий сенсорной интеграции и игровых психотехнологий у подростков формируется не только навык восприятия себя, другого и объектов окружающего мира, но и реальное их смысловое значение.

9. Совместное обучение в условиях инклюзии имеет высокую психолого-педагогическую целесообразность, такое обучение является

необходимым условием для развития социально-психологических особенностей подростков, как имеющих НР, так и для подростков с ОВЗ. Целесообразность заключается в том, что у подростков развиваются их социально-психологические компетентности – понимание собственного внутреннего мира, понимание внутреннего мира другого, понимание окружающей образовательной среды.

10. В исследовании установлены и проинтерпретированы результаты, которые явились адекватным и достаточным основанием для разработки эффективной и действенной авторской психолого-педагогической программы.

11. Разработанная психолого-педагогическая программа является эффективным средством развития социально-психологических особенностей обучающихся. Установлено, что социально-психологические особенности подростков и характер их изменений до и после занятий по программе, не различаются в группах подростков нормативно развивающихся и с ограниченными возможностями здоровья. Установленное сходство представлений подростков о своем внутреннем мире, внутреннем мире других и окружающей их образовательной среде создает психологический базис, на котором может реализовываться инклюзивное образование и создаваться инклюзивная культура образовательной организации.

12. Обнаружен факт принципиального порядка, состоящий в том, что подростки, посетившие занятия по программе, отмечали, что чувствуют себя более уверенно, меньше стали переживать по поводу учебы, их отдых стал качественно лучше и приносит большее удовлетворение, уменьшилось количество тревожных «автоматических» мыслей. Результаты подтверждают третью частную гипотезу исследования: специально разработанная психолого-педагогическая программа действительно может способствовать снижению ситуативной тревожности и влиять на развитие различных психологических ресурсов совладания в подростковом возрасте.

Реализация данной программы сопровождается устойчивым во времени положительным эффектом изменения социально-психологических особенностей как показателей улучшения социально-психологического климата в исследуемых ученических коллективах в контексте инклюзии.

13. Эмпирически показано закономерное изменение следующих социально-психологических особенностей подростков экспериментальной группы, прошедших обучение по программе:

- снижение личностной и ситуативной тревожности, а также агрессивности;

- повышение чувства психологической безопасности образовательной среды;

- повышение самоконтроля в общении;

- рост самопринятия в структуре самоотношения;

- значительное изменение в сторону возрастания уровня общей и коммуникативной толерантности к окружающим, а также социальной компетентности подростков;

- значительное улучшение социально-психологического климата в ученических коллективах.

14. Согласно вышеизложенным положениям можно сделать вывод о том, что формирование социально-психологических особенностей у подростков носит системный характер. Эффективное формирование социально-психологических особенностей обусловлено не столько доминированием отдельных факторов и условий, сколько их совместным влиянием, их структурной организованностью и согласованностью.

Таким образом, результаты исследования позволяют заключить, что цель работы достигнута, исследовательские задачи решены, гипотеза подтверждена. Предметом дальнейших исследований может стать выявление дополнительных факторов, которые могут оказать дополнительное влияние

на диверсификацию дефекта. Также целесообразным представляется изучение специфики социально-психологических особенностей у других возрастных групп; а также у школьников, имеющих ограниченные возможности здоровья другого типа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учебная пособие // Г. С. Абрамова. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики / К. А. Абульханова-Славская. – 2005. –Т. 2. – № 4. – С. 3-21.
3. Авдулова, Т. П. Агрессивный подросток: монография / Т. П. Авдулова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 128 с.
4. Агеева, З. А. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности личности/ З. А. Агеева // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. – 2012. – №1. – С. 49–53.
5. Агрессия и психическое здоровье: коллективная монография / Под ред. Т. Б. Дмитриевой, Б. В. Шостаковича. – СПб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2002. – 464 с.
6. Адлер, А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека А. Адлер. – Киев: Изд-во «Наука жить», 1997. – 27 с.
7. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития: монография / Э. Дж. Айрес. – М.: Теревинф, 2018. – 272 с.
8. Алехина, С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехина / Под общ.ред. Н. В. Лалетина. – Красноярск: Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2013. – С. 71 - 95.

9. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: сборник / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фаина. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
10. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. - 2014. - № 1. -С. 5-16.
11. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш А. Амонашвили. - М. : Педагогика, 1984. - 297 с.
12. Андреева, Г. М. Психология социального познания: учебное пособие / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 288 с.
13. Ансимова, Н. П. Деятельность по постановке учебных целей / Н. П. Ансимова // Звезды ярославской психологии / Под ред. В. В. Козлова. – Ярославль: ЯГПУ, 2016. – С. 66-78.
14. Анцыферова, Л. И. Психология формирования и развития личности : [Сб. статей] / АН СССР, Ин-т психологии; [Отв. ред. Л. И. Анцыферова]. - М. : Наука, 1981. - 365 с.
15. Асмолов, А. Г. Мы обречены на толерантность / А. Г. Асмолов, М. Хромченко // Семья и школа. – 2001. – №11-12. – С. 32-35.
16. Асмолов, А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии: учебное пособие / А. Г. Асмолов. – М.: МГУ, 2002. – 480 с.
17. Астапов, В. М. Тревога и тревожность: учебное пособие / В. М. Астапов. – СПб.: Питер, 2001. – 247 с.
18. Астапов, В. М. Тревожность у детей: монография / В. М. Астапов. – М.: Изд-во: ПЕРСЭ, 2001. – 224 с.
19. Астапов, В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В. М, Астапов // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 32–41.
20. Баева, И. А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: учебник / Под ред. И. А. Баевой. – СПб.: Изд-во «Речь», 2006. – 286 с.

21. Байбородова, Л. В. Теория воспитания и технологии педагогической деятельности (в схемах и таблицах): учебное пособие / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков, А. П. Чернявская, И. Г. Харисова / Под.ред. Л. В. Байбородовой, И. Г. Харисовой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 190 с.
22. Банди, А. Сенсорная интеграция: теория и практика / А. Банди, Ш. Лейн, Э. Мюррей; перевод с английского Д. В. Ермолаев, Е. М. Мельникова (14-17 главы); научное редактирование Д. В. Ермолаев. – М.: Теревинф, 2017. – 766 с.
23. Баранцова, Н. С. Психолого-педагогические и медицинские условия инклюзивного образования. Психолого-педагогические и медицинские условия инклюзивного образования: практическое пособие / Н. С. Баранцова, А. И. Белова, Е. Н. Беляева, Е. В. Конева, И. В. Крупенникова, Л. С. Русанова, А. А. Семенова. – Ярославль: «Институт развития образования», 2018.
24. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль: учебник / Л. Берковиц. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 510 с.
25. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: монография / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
26. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды /Л. И. Божович / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: МПСИ, 2005. – 352с.
27. Боулби, Дж. Привязанность: научное издание / Дж. Боуби. – М.: «Гардарики», 2003. – 447 с.
28. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М., 1988; Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
29. Бреслав, Г. М. Психология эмоций: учебное пособие / Г. М. Бреслав. – М.: Смысл, 2007. – 544 с.
30. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды / А. В. Брушлинский; Российская

академия образования, Московский психолого-социальный институт. - 3-е изд. / стер. - Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. - 406 с.

31. Бухаленкова, Д. А. Особенности самооценки у подростков с разным пониманием успеха / Д. А. Бухаленкова, О. А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 3 (31). – С. 148-157.
32. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критич. ситуаций / Ф. Е. Василюк; [Предисл. В. П. Зинченко]. – М.: Изд-во МГУ, 1984. - 200 с.
33. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 1. — М.: Генезис, 2001. — 160 с.
34. Венгер, Л. А. Генезис сенсорных способностей. Под ред. Л. А. Венгера. М., «Педагогика», 1976. – 256 с.
35. Веракса, Н. Е. Детская психология: учебник / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М.: Юрайт, 2020. – 446 с.
36. Виноградова, Е. Г. Субъектные предпосылки толерантности личности: автореф. дис. ...канд. психол. наук. 19.00.01. Виноградова, Елена Геннадьевна. – Сочи, 2002. – 23 с.
37. Волченкова, А. А. Исследование взаимосвязи толерантности с процессами психической регуляцией личности / А. А. Волченкова // Международный научный журнал «Молодой учёный». / Спецвыпуск VIII Международной научной конференции «Научные проблемы образования третьего тысячелетия». – 2016. – № 13.3 (117.3.16-19. – С. 16-19.
38. Волченкова, А. А. Креативность подростков в конфликте / А. А. Волченкова // Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира: материалы Второго Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов. Санкт-Петербург, 3-4 октября 2014 г. – СПб., 2014. – 440 с. – С. 267-269.

39. Волченкова, А. А. Формирование толерантности – путь к инклюзивной культуре школы: монография / А. А. Волченкова Изд-во – LAP LAMBERT Academic Publishing. Saarbrücken. 2015. – 57 с.
40. Всеобщая декларация прав человека. Принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года.
41. Выготский, Л. С. Развитие личности и мировоззрение ребенка: хрестоматия / Л. С. Выготский // Психология личности. Том 2. – Самара: «БАХРАХ-М», 2001. – 544 с.
42. Гончарова, Е. Л. Дети с особыми образовательными потребностями в системе понятий культурно-исторической психологии / Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 39. – С. 98-108.
43. Гончарова, Е. Л. Подбор образовательной среды, адекватной новым возможностям ребенка, и его дальнейшее сопровождение / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2015. – № 21(1). – С. 38-41.
44. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/3/0>
45. Грибанова, Г. В. Психологическая характеристика личности подростков с задержкой психического развития / Г. В. Грибанова // Дефектология: научно- методический журнал Академии педагогических наук СССР / Ред. В. И. Лубовский, А. И. Чайкина. – 1986. – №5. – 1986. – С. 13-21.
46. Григорьева, М. В. Особенности школьной адаптации в условиях реформирования образования / М. В. Григорьева // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 26-31.
47. Григорьева, М. В. Социально-психологические факторы гуманизации образовательной среды / М. В. Григорьева // Гуманизация образовательного пространства. Сборник научных статей по материалам международного форума. Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО. – М.: Изд-во Перо», 2018. – С. 204-209.

48. Григорьева, М. В. Типы адаптационной готовности личности в образовательной среде школы / М. В. Григорьева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Том 7. – №1. – С. 56-61.
49. Дольто, Ф. На стороне подростка / Франсуаза Дольто; пер. с фр. А. К. Борисовой. - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. - 423 с.
50. Ениколопов С.Н Психологические проблемы школьного насилия буллинга. / В кн. Психология девиантности. Дети. Общество. Закон. Под ред. А.А.Реана. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016. – 130-141.
51. Ениколопов С. Н., Цибульский Н. П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. – 2007. – №1. – С. 115-124.
52. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. I Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
53. Захарова, И. Ю. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоционально-волевой сферы / И. Ю. Захарова, Д. В. Ермолаев. // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи. Вып. 5. – М.: Теревинф, 2006. – С. 9-33.
54. Захарова, И. Ю. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр / И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина. – М.: Теревинф, 2018 – 152 с.
55. Знаков, В. В. Психология понимания мира человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 488 с.
56. Ильясов, И. И. Развивающее обучение в становлении учебной самостоятельности / И. И. Ильясов. – Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 155-158.

57. Ильясов И.И. Индивидуальный подход в обучении / И. И. Ильясов, Н. Л. Нагибина // Психологические и психоаналитические исследования. Ежегодник. – М., 2014. – С. 80-92.
58. Карабанова, О. А. Задачи психологической помощи семье с больным ребенком / О. А. Карабанова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – № 40. – С. 66-75.
59. Карабанова, О. А. Особенности мотивационно-смысловой сферы молодых взрослых при различных типах согласования карьерных планов в профессиональной и семейной сфере / О. А. Карабанова, Е. И. Захарова, Ю. А. Старостина // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 5 (39). – С. 173-185.
60. Карабанова, О. А. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода / О. А. Карабанова, Н. Н. Малофеев // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – № 4. – С. 89-99.
61. Карабанова О.А. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков / О. А. Карабанова, С. В. Молчано // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 3 (31). – С. 37-46.
62. Кашапов, М. М. Влияние когнитивно-операциональных характеристик на изменение уровня толерантности / М. М. Кашапов, А. А. Волченкова // Вестник интегративной психологии. Журнал для психологов. – Ярославль, 2017. – Вып. 15. – С. 14-17.
63. Кашапов, М. М. Когнитивные компоненты подростковой креативности в конфликте с учителями / М. М. Кашапов, А. А. Волченкова // Психология в странах АТР (Азиатско-Тихоокеанский регион): Человеческий фактор развития. Научно-политическое издание. – 2015. – Т. 1(1). – С. 50 – 55.
64. Кашапов, М. М. Когнитивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования / М. М. Кашапов,

- А. А. Волченкова // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 25. – Вып. 4. – С. 75-80.
65. Кашапов, М. М. Модель психического подростков в контексте инклюзивного образования / М. М. Кашапов, А. А. Волченкова // Вестник Костромского университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т.27. – №. 2. – С. 118-127. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-118-127>.
66. Кашапов, М. М. Основы конфликтологии: учебное пособие / М. М. Кашапов. – М.: Юрайт, 2020. – 116 с.
67. Кашапов, М. М. Сенсорно-интегративный подход к формированию модели психического у подростков в контексте инклюзивного образования / М. М. Кашапов, А. А. Волченкова // Человеческий фактор: социальный психолог. – 2021. – Вып. № 2(42). – С. 177-184.
68. Кашапов, М. М. Творческое педагогическое мышление как основа в становлении толерантности / М. М. Кашапов // Толерантность и проблема идентичности: Материалы Международной научно-практической конференции. Ежегодник Российского психологического общества / Отв. ред. Н. И. Леонов, С. Ф. Сироткин. – Ижевск, 2002. – Т. 9. – Вып. 4. – С. 264 – 268.
69. Карпов, А. В. Детская игра как генетическая основа и этап онтогенеза деятельности / А. В. Карпов, Е. В. Карпова // Мир психологии. – 2019. – № 4 (100). – С.163-183.
70. Карпов, А. В. Метакогнитивные детерминанты структурной организации Я-концепции / А. В. Карпов // Мир психологии. – 2020. – № 1 (101). – С. 195-212.
71. Карпов, А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография / А. В. Карпов. – М.: Изд. Дом РАО, 2017. – 640 с.
72. Карпов, А. В. О соотношении психологического и педагогического знания монография / А. В. Карпов. – М.: РАО, 2018. – 255 с.

73. Карпов, А. В. Методологические основы психологии образовательной деятельности. Метасистемный подход: монография / А. В. Карпов, Е. В. Карпова. Т.3. – М.: РАО, 2018. – 760 с.
74. Карпов, А. В. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография / А. В. Карпов, Е. В. Карпова, В. Д. Шадриков, Л. Ю. Субботина. Том 2. Системогенез игровой деятельности: методологические и теоретические основы исследования. – Ярославль: ЯрГУ, 2017. – 492 с.
75. Карпов, А. В. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд монография / А. В. Карпов, Е. В. Карпова. Том 3. Системогенез игровой деятельности: структурно-функциональная организация и генетическая динамика. – Ярославль: ЯрГУ, 2017. – 686 с.
76. Карпов, А. В. Системогенетические закономерности метакогнитивной регуляции учебной деятельности / А. В. Карпов, Е. В. Карпова // Актуальные проблемы психологии образования. Сборник научных материалов. – Ярославль, 2020. – С.13-42.
77. Карпов, А. В. Структура и сущность субъективной реальности: монография / А. В. Карпов. В 2-х тт. – Т. 1. Сенсорика. Процессы. Сознание. – Ярославль: Филигрань, 2021. – 627 с. Т. 2. Бессознательное. Знания. Личность / А. В. Карпов. – Ярославль: Филигрань, 2021. – 663 с.
78. Карпова, Е. В. Негативные факторы мотивации учебной деятельности / Е. В. Карпова // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2018. – № 1 (35). – С. 115-120.
79. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография / Е. В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 560 с.
80. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге. Понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие: монография / У. Кислинг. – М.: Теревинф, 2010. – 240 с.

81. Ключева, Н. В. Позитивная психология и ее возможности для развития психолого-педагогической компетентности родителей / Н. В. Ключева // Семья и дети в современном мире. Сборник материалов Международной научно-практической конференции / Под общей и научной редакцией В. Л. Ситникова. – СПбГ: РГПУ, 2019. – С. 469-476.
82. Ключева, Н. В. Социально-психологическое и организационно-управленческое сопровождение психологического благополучия обучающихся школ / Н. В. Ключева, И. Г. Назарова, Г. А. Уланова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25. – № 3. – С. 66-71.
83. Козлов, В. В. Интегративная арт-терапия: монография / В. В. Козлов, С. В. Пермина. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», 2014 – 250 с.
84. Козлов, В. В. Методология интегративной психологии: монография / В. В. Козлов. – Ярославль: МАПН, РПФ «Титул», 2021 – 180 с.
85. Колокольцева, М. А. Воспитание нравственных взаимоотношений у младших школьников в инклюзивном образовании: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2012.
86. Конвенция о правах инвалидов. (Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года).
87. Конева, Е. В. Детерминанты «неуставных отношений» (буллинга) в школьных классах и учебных группах / Е. В. Конева, В. К. Солондаев, Л. О. Отрошко // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 3. – С. 66-70.
88. Конева, Е. В. Психологические ресурсы семьи в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья / Е. В. Конева // Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с

- ОВЗ. Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. – Москва, 2021. – С. 104-108.
89. Конева, Е.В. Специфика общения детей с особыми образовательными потребностями / Е. В. Конева, В. К. Солондаев // Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник научных статей. – М., 2010. – С. 86-91.
90. Конева, И. А. Особенности самопознания подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных психолого-педагогических условиях / И. А. Конева, Л. Ш. Раевская // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-5. – С. 530-536.
91. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г / О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова [и др.]. – СПб.: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, 2019. – 120 с.
92. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Просвещение, 2014.
93. Костылева, Н. А. Связь самопонимания с другими феноменами самосознания / Н. А. Костылева, Н. П. Ансимова // Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: ЯГПУ, 2018. – С. 36-41.
94. Кочеткова, Т. Н. Специфика видов самоотношения личности в зависимости от выраженности эмоциональных и когнитивных компонентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кочеткова Татьяна Николаевна. 19.00.01. Хабаровск, 2007. – 19 с.

95. Крановиц, К. С. Разбалансированный ребёнок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации: монография / К. С. Крановиц. – СПб: Изд-во «Редактор», 2012 – 396 с.
96. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Академия, 2007. – 432 с.
97. Кроповницкий, О. В. Психология подростка. Тренинг личностного роста: учебное пособие / О. В. Кроповницкий. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 128 с.
98. Кукушкина, О. И. Интерактивные модели нормального онтогенеза – инструмент формирования профессиональных компетенций дефектологов разного профиля / О. И. Кукушкина // Специальное образование: Материалы XI Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 22–23 апреля 2015 года / Под общей редакцией В. Н. Скворцова, Л. М. Кобрина (отв. ред.). – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – С. 21-24.
99. Куницына, В. Н. Трудности межличностного общения: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.05 / Санкт-Петербург. ун-т. – СПб., 1991. – 38 с.
100. Курилович, Е. А. Невроз агрессии природа явления / Е. А. Курилович // Одаренный ребенок. – М., 2002. – № 4. – С. 68-76.
101. Лани, Ф. О необходимости сосуществования специального и инклюзивного образования // Международный журнал инклюзивного образования. 2019. Вып. 23. С. 691-704.
102. Лебедева, Е. И. Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: дис. ... канд. психол. наук. Лебедева Евгения Игоревна. 19.00.13. – М., 2006. – 30 с.
103. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития детей / К. С. Лебединская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 15-28.

104. Лебединский, В. В. Нарушения развития у детей: учебное пособие / В. В. Лебединский. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 167 с.
105. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека: научное издание / Н. Д. Левитов. – М.: Просвещение, 2004. – 343 с.
106. Леонгард, Э. И. Я не хочу молчать!: опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Е. А. Иванова ; Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Е. А. Иванова. – 2-е изд., перераб. – М.: Теревинф, 2008
107. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: монография / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 334 с.
108. Леонтьев, Д. А. Общение с самим собой / Д. А. Леонтьев // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2019. – № 1. – С. 53-57.
109. Леонтьев, Д. А. Шильманская, А. Е. Личностные изменения: новые подходы и перспективы. Вопросы психологии. – 2021. – Т. 67. – № 4. – С. 111-120.
110. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии: монография / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
111. Лукьянова, М.И. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования : Метод. рекомендации для учителей и шк. психологов / М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина; Упр. образования Администрации Ульянов. обл. Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования при Ульянов. гос. пед. ун-те им. И. Н. Ульянова. - Ульяновск, 1998. - 62 с.
112. Люсин, Д. В. Социальный интеллект, теория, измерение, исследования / Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.
113. Лэндрет, Г. Игровая терапия как способ решения проблем ребенка: монография / Г. Лэндрет, Л. Хоумер, и др. – Москва-Воронеж: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 320 с.

114. Лэндрет, Г. Новые направления в игровой терапии: Проблемы, процесс и особые популяции: мастер-класс / Г. Лэндрет. – М.: Когито-Центр, 2007. – 479 с.
115. Мазиллов, В. А. Психология воспитания: механизмы и результаты в контексте развития способностей / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Воспитание как стратегический национальный приоритет. Международный научно-образовательный форум. – Екатеринбург, 2021. – С. 267-270.
116. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма: роман / А. С. Макаренко. – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.
117. Макарова, Е. Р. Дидактическая игра как средство активизации познавательной деятельности учащихся при обучении химии: Макарова Е. Р.: дис. ... канд. пед. наук. 19.00.02. – М., 1995. – 197 с.
118. Макарова Е.Р. Психотерапевтические функции игры / Е.Р. Макарова // Внешкольник-Я. – 2006. – № 6 (111).
119. Малофеев, Н. Н. Право на образование, или зачем нужна инклюзия / Н. Н. Малофеев: Учительская газета - 2010, 31 августа / Н.Н. Малофеев // Учительская газета. – 2010. – № 35.
120. Малофеев, Н. Н. Развитие инклюзивного образования в России / Н. Н. Малофеев // Инклюзия в образовании. – 2016. – № 1(1). – С. 6-13.
121. Малофеев, Н. Н. Особый ребёнок – обычное детство / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 3-8.
122. Малофеев, Н. Н. Социокультурные контексты становления практики помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – № 41. – С. 1-23.
123. Малофеев, Н. Н. Помощь ребенку в дифференциации и осмыслении картины мира в контексте новых стандартов образования детей с ОВЗ / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2013. – № 17. – С. 1.

124. Малофеев, Н. Н. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36. – С. 17-43.
125. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Дефектология. – 2017. – № 1. – С.6.
126. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. - 3-е изд. – М.: Питер, 2013. - 351 с.
127. Микляева, А. В. «Трудный класс» : диагностическая и коррекционная работа / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. - Санкт-Петербург : Речь, 2006. - 320 с.
128. Миронова, М. В. Инклюзивное образование в школе: противоречия и проблемы организации доступной среды (на примере школ Российской Федерации) / М. В. Миронова, Н. С. Смолина, А. Н. Новгородцева // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 6(42). – С. 349-359. – DOI 10.32744/pse.2019.6.29.
129. Михальченко, К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения. / К. А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 77-79.
130. Мухина, В. С. Психология детства и отрочество: учебник / В. С. Мухина. – М.: Ин-т практической психологии, 1998. – 488 с.
131. Мухина, В. С. Тайнство детства: монография / В. С. Мухина. В 2-х т. Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 443 с.
132. Мэй, Р. Смысл тревоги: научное издание / Р. Мэй. – М.: Класс, 2001. – 384 с.

133. Мясищев, В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В. Н. Мясищев / под ред. А. А. Бодалева; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. - 4-е изд. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 398 с.
134. Назаренко М. М., Полянских Н. Н. Развитие социального интеллекта у подростков с задержкой психического развития // Психология, социология и педагогика. 2017. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.snauka.ru/2017/03/7848>
135. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Редкол.: С.В. Алехина и др. М.: МГППУ, 2011 С. 9-11.
136. Национальный проект «Образование» 2011-2024 гг. <https://edu.gov.ru/national-project>
137. Никифоров, Г. С. Самоконтроль человека: монография / Г. С. Никифоров. – Л.: ЛГУ, 1988. – 157 с.
138. Никольская, О. С. Образование детей с ОВЗ среднего и старшего школьного возраста: целевые ориентиры и стратегические направления развития / О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, О. А. Карabanова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36. – С. 90-107.
139. Образование детей с ОВЗ среднего и старшего школьного возраста: целевые ориентиры и стратегические направления развития / О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, О. А. Карabanова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36(1). – С. 90-107.
140. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник / Л. Ф. Обухова. – М., 2008. – 460 с.

141. Оклендер, В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии / Перев. с англ. – М.: Независимая фирма «Класс», 2015. – 408 с.
142. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебник / под общей редакцией Н. Н. Посысоева. – М.: Изд-во Юрайт, 2021. – 266 с.
143. Панов, В. И. Введение в психологию экологического сознания: учебное пособие / В. И. Панов. – М.: Наука, 2000. – 380 с.
144. Пантилеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: спецкурс / С. Р. Пантилеев. – М.: МГУ, 1991. – 108 с.
145. Пачина, А. Г. Самоконтроль в учебной деятельности младших школьников / А. Г. Пачина // Начальная школа. – № 11. – 2004. – С.31-37.
146. Певзнер, М. С. Дети с отклонениями в развитии: отграничение олигофрении от сходных состояний: монография / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский, Э. Я. Пекелис и др. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1966. – 256 с.
147. Петрановская, Л. В. Большая книга про вас и вашего ребенка: монография / Л. В. Петрановская. – М.: Изд-во АСТ, 2017. – 432 с.
148. Петухова Т.Н. Межэтническая толерантность в России: теоретико-правовое исследование: автореф. дис. ... канд. юр. н. – Екатеринбург, 2013. – 24 с.
149. Погорелова, Е. И. Тревога как фактор развития личности (на примере преодоления экстремальных ситуаций): дис. ... канд. психол. наук: Погорелова Елена Ивановна. 19.00.13. – Таганрог, 2002. – 151 с.
150. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 031000- педагогика и психология / К. Н. Поливанова. – М.: Academia, 2000. – 180 с.
151. Полшкова, Т. А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях / Т. А. Полшкова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г.

Челябинск, февраль 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 107-110.

152. Посысоев, Н. Н. Доступность образовательной среды в условиях инклюзии, как условие сбережения психического здоровья ребенка с особыми образовательными потребностями / Н. Н. Посысоев // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, Гуманитарно-педагогическая академия. – 2016. – С. 229-232.
153. Посысоев Н.Н. Из опыта работы по оказанию психологической помощи при обучении подросткам с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Посысоев // Эффективные методы и приемы обучения детей с ОВЗ. Материалы декады инклюзивного образования Ярославской области 2018: практическое пособие. Сер. «Инклюзивное образование». – Ярославль, 2018. – С. 55-59.
154. Посысоев, Н. Н. Особенности взаимодействия образовательной организации с семьей в условиях инклюзии: психологический аспект / Н. Н. Посысоев // Развитие сельских образовательных организаций в условиях реализации Национального проекта «Образование»: материалы Всероссийской научно-практической конференции [26-27 марта 2020 г.]. Часть 1. – Ярославль: ЯГПУ, ИРО, 2020. – С. 34-40.
155. Посысоев, Н. Н. Особенности психологического консультирования подростков с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Посысоев // Образовательная панорама. – 2018. – № 2(10). – С. 64-68.
156. Посысоев, Н. Н. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Посысоев – Ярославль: ЯО ИРО, 2011. – 76 с.
157. Посысоев, Н. Н. Психологические условия успешности безбарьерного вхождения ребёнка с особыми потребностями в образовательное

- пространство. Доступная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы инклюзивного образования / Н. Н. Посысов. – Ярославль: ЯО ИРО, 2015. – С.14-20.
158. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 11–18.
159. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика: монография / А. М. Прихожан. – Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2000. – 304 с.
160. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Ред-сост. – Д. Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2002. – 667 с.
161. Райс, Ф., Долджин, К. Психология подросткового и юношеского возраста: учебное пособие / Ф. Райс, К. Долджин. – М., 2010. – 812 с.
162. Реан, А. А. Анализ лучших практик поддержки семьи и детства в современной России: проблема доказанной эффективности / А. А. Реан, И. А. Коновалов, Р. Г. Кузьмин // Педагогика. – 2021. – Т. 85. – № 4. – С. 47-59.
163. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология —СПб.: Издательство «Питер», 2000. —416 с.
164. Роджерс, К. Р. Гуманистическая психология: теория и практика: избранные труды по психологии / К. Р. Роджерс / под ред., [авт. вступ. ст. и сост.] А. Н. Сухова; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ун-т. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 450 с.
165. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учебник / С. Л. Рубинштейн. – Москва и др.: Питер, 2012. – 705 с.
166. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети: монография / М. Селигман, Р. Дарлинг. – М.: Теревинф, 2007. — 368 с.

167. Семаго, М. М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога: монография / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2003. – 201 с.
168. Семаго, М. М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности: учебное пособие / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго / Под общ. ред. М. М. Семаго. – М.: Генезис, 2011. – 399 с.
169. Сергиенко Е. А. Информационная успешность коммуникации на разных этапах развития модели психического / Е. А. Сергиенко, А. Ю. Уланова // Экспериментальная психология. – 2015. – № 8 (1). – С. 60–72.
170. Симановский, А. Э. Отношение к совместному обучению детей с инвалидностью и здоровых детей у студенток педагогических специальностей / А. Э. Симановский // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Т. 18. – № 1(66). – С. 24—31.
171. Слободчиков, В. И. Проектирование инновационного образования: от прототипа к прецеденту / С. М. Зверев, В. И. Слободчиков // Педагогика. – 2018. – № 4. – С. 3-10.
172. Солдатова, Г. У. Психодиагностика толерантности личности: практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Под ред. Г. У. Солдатовой и др. – М.: МГУ, 2003. – 112 с.
173. Солдатова, Г. У. Разные, но равные: большие психол. игры: руководство / Г. У. Солдатова и др. / под ред. Г. У. Солдатовой. – М., 2004. – 333 с.
174. Столин, В. В. Самосознание личности: монография / В. В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
175. Сунцова, А. С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.
176. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – М.: Медгиз, 1955-1965. – в 3 т.

177. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум: учебное пособие / Н. Ф. Талызина. – М.: Academia, 2002. – 189 с.
178. Теория обучения и воспитания, педагогические технологии: учебник и практикум / Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, М. И. Рожков, А. П. Чернявская / отв. ред. Л. В. Байбородова. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 223 с.
179. Тихомирова, Е. Л., Шадрова Е. В. Ценности инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. №4. – С. 10-15.
180. Унру, О. В. Экспериментальное исследование системы ценностей подростков в детской общественной организации // Системная психология и социология. 2015. - № 1 (13). - С. 73-82.
181. Усова, З. М. Проблема формирования социальной компетенции «адаптивное поведение» у младших школьников в условиях инклюзивного обучения / З. М. Усова, Н. Ю. Флотская // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования. Сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов. Вятский государственный университет. – Киров, 2020. – С. 483-490.
182. Усова, З. М. Характеристика социальной компетенции «эмпатия» у младших школьников в условиях инклюзивного обучения / З. М. Усова, Н. Ю. Флотская // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3(140). – С. 195-202.
183. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года. URL: <http://www.coiisultait.iTi>.

184. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 01.06.2017). URL: http://www.consultant.iTi/docuuiient/cons_doc_LAW_8559.
185. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенез: монография / Д. И. Фельдштейн. – М., 1989. – 206 с.
186. Фетискин, Н. П. Трудные дети: монография / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2018. – 544 с.
187. Флотская, Н. Ю. Инклюзивное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Н. Ю. Флотская и др. – Архангельск: САФУ, 2015. – 104 с.
188. Флотская, Н. Ю. Модели реализации инклюзивного образования в современном мире / Н. Ю. Флотская, С. Ю. Буланова, О. В. Вольская, З. М. Усова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6. – С. 965.
189. Флотская, Н. Ю. Характеристика социальной компетенции «сотрудничество» у младших школьников в условиях реализации инклюзивного обучения / Н. Ю. Флотская, С. Ю. Буланова, З. М. Усова // Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 (38). – С. 66-75.
190. Фромм, Э. Искусство любить: Исслед. природы любви / Э. Фромм. – М.: Педагогика, 1990. – 157 с.
191. Фуко, М. Ненормальные: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1974-1975 учебном году / М. Фуко. – СПб.: Наука, 2004. – 432 с.
192. Ханин, Ю. Л. Исследование тревоги в спорте / Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. – 1978. – № 6. – С. 94–106.
193. Ханин, Ю. Л. Стресс и тревога в спорте: сборник научных трудов / Ю. Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 2003. – 288 с.
194. Хван, А. А. Стандартизация опросника А. Басса и А. Дарки / А. А.Хван, Ю. А. Зайцев, Ю. А. Кузнецова // Психологическая диагностика. – 2008. – № 1. – С. 35-58.

195. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени: монография / К. Хорни. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.
196. Хухлаева, О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учебное пособие / О. В. Хухлаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.
197. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии: монография / И. И. Чеснокова. – М., 1977. – 144 с.
198. Чутко, Л. С. Синдром нарушения внимания с гиперактивностью у детей и подростков / Л. С. Чутко, А. Б. Пальчик, Ю. Д. Кропотов. – СПб.: Изд. дом СПб МАПО, 2004. – 112 с.
199. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: монография / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М.: Фирма «Интерпракс», 1995. – 286 с.
200. Шадриков, В. Д. Мир внутренней жизни человека: монография / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2006. – 402 с.
201. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека: монография / В. Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.
202. Шамионов, Р. М. Психология социальной активности молодежи: монография / Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева, И. В. Арендачук, и др. – М.: Изд-во «Перо», 2020. Мб. [Электронное издание]. ISBN 978-5-00171-619-8.
203. Шеманов, А. Ю. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения / А. Ю. Шеманов, А. С. Екушевская, // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7. – № 1. – С. 29—37.
204. Шеманов, А. Ю. Инклюзия в контексте современных дискуссий: философские и культурологические проблемы: коллективная монография / А. Ю. Шеманов // Психолого-педагогические основы инклюзивного

- образования /Отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ: ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с. – С. 25-38.
205. Шеманов, А. Ю. Инклюзивная культура в образовании. Презентация. Электронный ресурс http://www.inclusive-edu.ru/life_news/1/615/
206. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: / социализация детей с нарушением интеллекта: монография / Л. М. Шипицына. – СПб: Речь, 2005. – 475 с.
207. Экслайн, В. Игровая терапия: монография / В. Экслайн. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 472 с.
208. Эльконин, Д. Б. Психология игры: монография / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
209. Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Lombardo M.V. (Eds.). Understanding other minds. Perspectives from developmental social neuroscience. Oxford: Oxford University Press, 2013.
210. Busemeyer, M. and Vossiek, J., 'Reforming Education Governance Through Local Capacity-building: A Case Study of the "Learning Locally" Programme in Germany', OECD Education Working Papers, No. 113, OECD Publishing, Paris, 2015.
211. Dahl V. Reducing Adolescents' Approval of Political Violence. The Social Influence of Universalistic and Immigrant-Friendly Peers. *Zeitschrift fur psychologie-journal of psychology*, 2017, Vol. 225 Release 4, pp. 302-312. DOI: 10.1027/2151-2604/a000298.
212. Due P., Holstein B.E. Bullying Victimization Among 13 to 15 Year Old School Children: Results from Two Comparative Studies in 66 Countries and Regions // *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 2008. Vol. 20. No. 2. P. 209–222.
213. Erginoz E., Alikasifoglu M., Ercan O., Uysal O., Alp Z., Ocak S., Albayrak Kaymak D. The Role of Parental, School, and Peer Factors in Adolescent Bullying Involvement: Results from the Turkish HBSC 2005/2006 study // *Asia Pacific Journal of Public Health*. 2015. Vol. 27. No. 2. P. 1591–1603.

214. Flavell, J. H. 2003. Development of children's knowledge about the mind. Worcester, MA: Clark University Press, 2003. 47 p.
215. Gillies, R. M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14 (2): pp. 197-213.
216. Gopnik A., Schulz L. Mechanisms of theory formation in young children. *TRENDS in cognitive Sciences*. Vol. 8. No. 8. August 2004. P. 371-377.
217. Gordon, R.M. (1996). 'Radical' simulationism. In P. Carruthers & P.K. Smith, Eds. *Theories of theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
218. Grigoryeva M.V. Characteristics of young people's social activity in adaptive situations. *Helix*. 2019. T. 9. № 3.
219. Happe F. Parts and whole, meaning and minds: central coherence and its relation to theory of mind // *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience* / Ed. by S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen. 2000. N. Y.: Oxford university press. P. 201–221.
220. Henry J. D., Phillips L. H., Ruffman T., Bailey P.E. A meta-analytic review of age differences in theory of mind. *Psychology and Aging*, 2013, 28(3), 826–839.
221. Idol L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27. pp. 77-94.
222. Juvonen J., Graham S. *Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims* // *Annual Review of Psychology*. 2014. Vol. 65. P. 159–185.
223. Kashapov M. Cognitive and Regulatory Foundations of Tolerance In Schoolchildren In Inclusive Education / M. Kashapov, A. Volchenkova // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS: ECCE 2018 VII International Conference Early Childhood Care and Education*. – M., 2018. – C. 34-42.
224. Lipsky D. and Gartner A. (1994), «Inclusion: What it is, what it's not and why it matters» in *Exceptional Parent*, September. P. 36–38.

225. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom. Australia, 2005. pp. 38-44.
226. Matthews K. A., Jennings J. R., Lee L., Pardini D. A. Bullying and Being Bullied in Childhood are Associated with Different Psychosocial Risk Factors for Poor Physical Health in Men // Psychological Science. 2017. Vol. 28. No. 6. P. 808–821.
227. McGregor G., Vogelsberg R. Inclusive schooling practices: pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling. USA. Educational Resources Information Center (ERIC), 1998.
228. Soriano V., Watkins A. Ebersold S. Inclusive education for learners with disabilities. European Union, 2017. 47 p.
229. Schatz D. B., Rostain A. L. ADHD with Comorbid Anxiety: A Review of the Current Literature. J. Atten. Disord, 2006, vol. 10, no. 2, pp. 141-149.
230. UNESCO, A guide for ensuring inclusion and equity in education, UNESCO, Paris, 2017.
231. UNICEF, The State of the World's Children: Children with Disabilities, UNICEF, New York, 2013 United Nations, Chapter Four: Becoming a party to the Convention and the Optional Protocol – Joining the Convention, no date, www.un.org/development/desa/disabilities/resources/handbook-for-parliamentarians-on-the-convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/chapter-four-becoming-a-party-to-the-convention-and-the-optional-protocol.html (Last accessed September 2017).
232. Veraksa A. N., Gavrilova M. N., Bukhalenkova D. A., Yakupova V. A. The relationship between play repertoire and inhibitory control in preschool children. European Journal of Contemporary Education. 2020. T. 9. № 2. pp. 443-449.
233. Watkins A., Ebersold S. and Lénárt A., 'Data Collection to Inform International Policy Issues on Inclusive Education', in C. Forlin and T. Loreman (eds.), Measuring Inclusive Education (International Perspectives on

Inclusive Education: Volume 3), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2014, pp. 53–47.

234. Wellman H. M., Cross D., and Watson J. Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief / H. M. Wellman, D. Cross, and J. Watson // *Child Development*. -2001. - V. 72, N. 3. - P. 655-684.
235. Widlund A., Tuominen H., Korhonen J. Academic Well-Being, Mathematics Performance, and Educational Aspirations in Lower Secondary (Education: Changes Within a School Year). *Frontiers in psychology*. 2018. Vol. 9 (27). No 297. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00297
236. Wimmer H., Perner J. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception / H. Wimmer and J. Perner // *Cognition*. -1983. - N. 13. - P. 123-128.

Приложение 1

Результаты диагностики (сырые баллы)

Результаты первичных оценок по методикам: «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова); методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко); опросник уровня агрессивности (А. Басс, М. Перри (адаптирован С. Н. Ениколоповым, Н. П. Цибульским)); методика исследования самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев); опросник «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И. А. Баева); методика субъективной оценки ситуативной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер (адаптирована Ю. Л. Ханиным)); тест «Самоконтроль в общении» (М. Снайдер (адаптирован Т. А. Ратановой, Н. Ф. Шляхтой), методика диагностики социальной компетентности обучающегося (А. М. Прихожан); методика оценки уровня психологического климата коллектива (А. Н. Лутошкин).

Таблица 1

Результаты первичных оценок I этапа эмпирического исследования
социально-психологических особенностей подростков

№ испытуемого	Возраст	Пол	Норма (0) / ОВЗ (1)	Группа: контрольная (0) / экспериментальная (1)	СПК	Т	КТ	ТС	ТЛ	ПБ	СО	С	А	СК
1	15	0	0	1	1	83	64	41	37	12	55	5	82	3
2	16	0	1	1	1	81	68	39	47	62	47	2	78	5
3	15	1	1	1	0	78	72	40	36	16	42	5	76	4
4	14	1	0	1	2	82	61	38	40	64	44	5	92	5
5	15	1	1	1	2	86	73	51	54	31	49	5	85	5
6	15	1	0	1	2	88	72	46	39	17	45	5	83	4
7	15	0	1	1	0	85	63	41	52	25	53	8	65	5
8	16	0	0	1	2	79	78	53	37	32	43	5	59	4
9	14	1	1	1	1	82	65	31	35	44	44	5	81	5
10	15	0	0	1	0	84	71	47	41	35	43	5	89	4
11	14	0	0	1	0	81	74	33	50	46	51	5	80	5
12	16	1	1	1	2	81	65	36	48	14	42	2	77	4
13	15	1	0	1	1	80	68	37	32	17	44	5	65	3
14	14	1	1	1	1	83	58	38	54	42	48	5	81	5

15	14	1	0	1	1	83	65	49	29	13	41	2	62	4
16	14	0	1	1	0	86	66	50	39	18	52	5	78	3
17	15	1	1	1	2	76	67	39	37	25	40	2	83	3
18	16	1	1	1	1	82	70	52	39	15	47	5	81	3
19	16	1	0	1	2	83	62	38	29	19	42	2	81	4
20	14	0	1	1	1	89	84	46	39	43	52	5	98	5
21	16	1	0	1	2	82	64	34	35	10	42	2	94	5
22	15	0	1	1	0	85	67	42	39	12	47	2	60	4
23	15	0	0	1	1	87	65	36	42	31	44	5	80	3
24	16	1	0	1	2	86	64	49	38	20	49	2	81	5
25	14	0	0	1	0	82	57	37	43	14	44	5	81	4
26	16	1	0	1	1	81	59	35	52	22	46	2	82	5
27	15	0	1	1	1	87	68	52	39	15	52	5	87	4
28	14	1	0	1	2	80	68	39	34	19	47	2	64	4
29	16	0	0	1	0	85	62	36	39	43	51	5	78	4
30	14	0	0	1	1	89	68	32	48	41	43	5	83	5
31	15	1	1	1	2	80	81	35	34	24	48	2	65	4
32	16	1	0	1	2	87	70	38	25	17	43	2	60	5
33	15	0	1	1	2	78	68	56	41	23	49	2	98	3
34	14	1	1	1	2	83	71	49	39	44	52	2	65	3
35	16	0	1	1	1	81	78	44	39	35	44	5	59	5
36	15	1	0	1	2	84	64	50	36	28	46	2	64	4
37	15	1	0	1	0	82	60	54	41	26	44	2	78	5
38	14	0	0	1	1	80	61	58	31	67	49	5	76	4
39	15	1	1	1	0	79	76	35	36	31	43	2	79	5
40	14	1	1	1	2	85	63	59	34	65	42	5	80	4
41	14	1	0	1	1	83	62	36	27	15	41	5	71	5
42	14	0	1	1	3	82	68	61	29	12	49	5	79	5
43	16	1	1	1	1	88	69	37	24	18	42	2	54	5
44	15	1	1	1	0	75	58	41	39	24	42	5	82	4
45	14	0	1	1	2	81	68	35	52	14	42	2	84	5
46	15	0	0	1	1	82	64	39	37	27	48	5	82	4
47	15	1	0	1	0	83	73	46	33	43	48	5	86	5

48	14	1	0	1	2	84	62	49	43	28	48	2	60	4
49	15	0	0	1	1	79	81	36	39	21	43	5	98	3
50	16	1	0	1	1	77	53	36	27	43	49	5	75	5
51	15	0	0	1	0	89	50	53	24	34	42	2	62	3
52	14	0	1	1	2	87	60	46	42	64	46	5	74	4
53	15	0	0	1	1	89	61	53	37	17	43	5	59	5
54	14	0	0	1	1	85	67	37	56	47	49	5	79	4
55	14	1	0	1	2	84	63	34	38	48	44	2	74	3
56	15	0	1	1	2	80	50	49	38	26	42	5	81	5
57	16	1	0	1	1	85	68	55	42	30	52	2	80	4
58	16	0	0	1	0	85	56	46	44	64	41	5	60	4
59	16	1	1	1	2	83	71	59	26	26	45	2	83	3
60	15	0	0	1	1	83	68	37	34	34	45	2	73	4
61	15	0	1	1	2	86	65	35	38	22	42	5	58	5
62	14	1	1	1	2	87	78	43	37	48	43	5	85	4
63	15	1	0	1	3	78	70	48	26	32	40	5	87	5
64	15	1	1	1	1	82	64	54	36	17	50	5	84	4
65	15	0	0	1	2	86	70	35	40	29	47	5	89	5
66	14	0	0	1	1	85	63	34	26	48	43	2	81	4
67	15	1	1	1	2	87	65	48	38	27	49	5	97	5
68	16	0	1	1	2	75	67	46	25	15	50	5	82	4
69	14	0	0	1	1	75	79	54	35	65	44	2	81	4
70	16	1	1	1	2	82	67	33	40	31	49	8	78	4
71	14	1	1	1	1	83	58	47	39	45	43	2	82	4
72	14	0	1	1	2	86	67	36	48	24	43	2	81	4
73	15	0	1	1	0	87	75	36	48	41	48	5	83	4
74	15	1	0	1	0	85	60	52	50	34	42	5	87	5
75	14	1	0	1	0	84	65	49	28	69	54	5	74	4
76	16	1	0	1	2	83	72	50	35	28	53	5	80	5
77	14	0	0	1	1	82	58	59	47	19	49	5	75	4
78	14	1	1	1	2	81	69	46	38	43	52	5	82	5
79	15	0	0	1	2	80	63	41	24	29	47	2	84	4
80	14	1	0	1	2	85	72	37	38	11	52	2	98	5

81	15	1	1	1	2	82	70	52	39	36	49	2	80	4
82	15	0	1	1	1	74	62	34	26	42	50	2	82	5
83	14	0	0	1	0	85	68	39	48	23	55	5	81	4
84	15	0	1	1	1	75	76	43	35	27	50	5	80	4
85	15	1	1	1	0	80	70	49	37	46	42	5	88	4
86	15	1	0	1	2	83	83	61	50	34	48	5	85	5
87	16	1	0	1	1	82	62	34	39	30	50	5	83	4
88	14	0	0	1	2	87	72	36	37	64	45	5	93	5
89	16	1	1	1	2	75	61	38	38	24	43	5	82	4
90	14	0	1	1	1	80	74	57	26	23	43	5	84	5
91	15	0	1	1	2	82	76	59	35	17	46	2	78	4
92	15	1	0	1	1	83	64	37	43	46	44	5	80	5
93	15	0	0	1	1	82	76	34	41	22	50	5	81	3
94	14	1	0	1	2	81	72	48	32	31	49	2	82	5
95	15	0	1	1	2	85	63	46	39	63	54	5	84	4
96	16	0	0	1	0	87	60	51	32	32	48	5	80	5
97	15	1	0	1	3	89	76	37	35	19	47	2	96	4
98	15	0	1	1	2	84	84	36	24	28	42	5	80	5
99	14	1	0	1	2	85	69	35	36	14	53	5	78	3
100	15	0	0	1	2	88	58	49	26	29	54	2	94	5
101	14	0	1	1	1	82	71	36	35	16	43	5	98	4
102	16	1	0	1	2	85	63	53	42	27	41	5	79	5
103	15	1	1	1	1	83	66	33	32	30	43	5	78	4
104	14	0	1	1	2	92	86	55	25	52	40	5	60	5
105	16	1	0	1	2	83	67	58	38	32	46	5	80	4
106	14	1	1	1	2	89	78	49	42	47	42	5	94	3
107	15	0	0	1	2	81	74	40	27	26	49	2	79	5
108	14	0	0	1	0	86	65	33	28	17	50	8	82	5
109	16	1	0	1	1	92	72	45	29	44	53	5	96	5
110	15	0	0	1	2	83	78	47	39	36	43	5	97	5
111	14	1	1	1	1	83	79	35	33	15	48	5	89	5
112	16	0	0	1	1	84	60	33	27	71	47	2	88	4
113	15	1	1	1	2	91	74	41	43	14	47	5	79	3

114	15	0	1	1	2	85	60	34	27	23	46	5	80	4
115	16	0	0	1	0	90	77	56	33	34	45	2	77	5
116	14	1	0	1	1	84	82	48	38	46	49	5	82	5
117	15	1	1	1	2	82	64	35	39	16	43	5	98	4
118	16	0	1	1	2	96	73	49	32	19	47	2	87	5
119	15	1	0	1	1	84	66	36	23	28	49	5	94	4
120	16	1	0	1	2	91	81	48	42	66	52	5	81	5
121	14	1	1	1	1	80	66	57	36	23	42	5	93	3
122	15	0	1	1	1	81	64	37	37	32	47	2	97	4
123	14	1	0	1	2	82	62	48	34	18	41	5	82	4
124	14	0	1	1	1	83	71	39	34	45	40	5	80	3
125	15	0	0	1	2	84	80	36	32	42	43	5	77	4
126	15	1	0	1	0	92	68	39	22	27	44	8	65	4
127	15	0	1	1	1	83	78	35	27	43	41	5	59	5
128	15	0	0	1	1	82	68	51	41	22	48	5	81	5
129	14	1	1	1	2	87	62	50	36	43	44	5	92	4
130	14	0	0	1	1	83	72	34	27	34	48	5	58	5
131	15	1	1	1	2	87	59	37	35	51	40	5	81	4
132	15	0	0	1	2	85	74	49	40	12	47	5	82	5
133	14	1	1	1	0	78	69	54	24	37	43	8	83	5
134	15	1	0	1	2	91	71	45	26	74	42	5	82	4
135	15	1	1	1	1	94	72	52	39	41	41	8	80	5
136	15	0	1	1	2	91	70	39	38	29	51	5	89	4
137	16	0	0	1	1	86	60	56	22	24	49	5	60	5
138	15	1	0	1	1	83	72	36	42	44	42	5	82	4
139	15	0	1	1	1	91	60	35	33	27	43	5	91	4
140	15	1	0	1	2	84	60	36	38	34	41	5	86	4
141	14	0	1	1	1	89	75	33	26	23	50	5	79	5
142	15	1	0	1	2	87	57	43	39	71	45	5	80	4
143	14	1	1	1	2	82	68	46	25	33	44	8	98	5
144	14	0	0	1	1	83	64	36	27	39	47	5	87	3
145	14	1	0	1	0	86	79	40	35	46	51	8	83	5
146	16	1	1	1	2	84	78	51	37	18	45	8	68	4

147	15	0	1	1	1	83	72	49	27	26	52	5	78	5
148	14	1	0	1	2	82	61	52	35	47	45	8	81	5
149	15	0	1	1	1	91	60	35	44	16	53	5	89	5
150	14	1	0	1	2	89	82	46	37	67	43	8	92	5
151	14	1	1	1	2	86	60	33	32	27	54	8	81	5
152	14	0	0	1	1	89	63	35	29	17	47	5	82	5
153	15	1	1	1	2	91	71	37	36	48	45	5	92	4
154	16	0	1	1	1	82	69	38	28	28	51	8	79	5
155	15	1	1	1	1	89	76	50	25	28	46	5	97	4
156	14	0	1	1	1	87	64	48	38	69	43	8	63	5
157	15	1	0	1	2	88	65	53	22	49	48	5	76	4
158	15	1	0	1	1	85	60	42	39	19	52	2	89	5
159	15	0	0	1	2	88	69	45	42	22	51	5	81	4
160	14	1	1	1	2	82	69	54	36	72	41	5	78	4
161	14	0	0	1	2	88	72	49	38	36	51	5	83	5
162	14	1	0	1	2	84	74	56	22	43	42	5	86	4
163	15	0	0	1	2	91	69	49	44	50	49	5	82	3
164	16	0	1	1	1	82	70	34	25	37	43	2	78	5
165	15	1	1	1	1	84	53	52	34	68	50	5	80	3
166	14	0	1	1	2	89	69	46	43	23	40	5	97	5
167	16	0	0	1	0	75	72	39	46	40	42	2	63	3
168	15	0	1	1	1	75	68	43	41	59	48	5	81	5
169	16	1	0	1	2	82	60	39	37	32	46	5	86	4
170	15	1	1	1	0	83	78	58	40	52	45	2	84	3
171	15	0	0	1	1	86	67	68	43	54	46	5	69	5
172	15	0	1	1	2	87	75	35	48	80	45	5	83	4
173	15	1	1	1	2	85	80	49	46	64	54	2	85	5
174	15	1	1	1	2	84	65	42	28	46	51	5	68	4
175	16	1	0	1	2	83	72	50	37	42	47	2	92	4
176	15	0	0	1	1	82	58	48	33	54	44	5	81	4
177	15	1	1	1	2	81	79	41	39	64	49	2	80	4
178	15	0	1	1	2	78	73	38	42	30	42	5	60	5
179	16	1	1	1	1	82	72	40	35	39	43	5	78	4

180	15	1	1	1	1	86	70	41	26	40	40	5	59	5
181	15	0	1	1	0	88	62	38	36	57	42	8	88	4
182	15	0	0	1	2	85	68	37	32	60	44	5	57	5
183	15	0	0	1	1	79	76	48	39	40	50	5	89	4
184	15	1	0	1	2	75	70	39	27	34	45	5	60	5
185	15	1	1	1	3	75	83	32	40	44	49	5	98	4
186	16	1	1	1	1	82	77	39	33	27	43	5	83	5
187	15	0	0	1	2	87	72	54	42	34	48	5	84	5
188	16	1	0	1	2	82	80	51	38	35	44	2	86	5
189	16	0	1	1	1	85	74	38	51	41	45	5	80	4
190	15	0	1	1	2	88	76	53	50	64	40	8	77	5
191	15	1	0	1	0	82	64	33	28	60	47	5	74	4
192	16	0	0	1	2	85	61	49	35	45	49	5	80	5
193	16	1	0	1	1	83	76	36	28	34	45	5	86	4
194	15	0	1	1	2	83	63	31	23	37	45	5	83	3
195	15	1	1	1	1	86	62	34	28	17	44	5	72	5
196	15	0	0	1	1	84	68	35	36	47	53	5	79	4
197	16	1	0	1	2	89	69	48	38	48	45	5	58	5
198	16	1	1	1	2	87	58	49	26	26	42	8	78	4
199	15	1	0	1	0	82	68	38	35	47	47	5	98	3
200	15	1	1	1	0	75	64	59	25	34	51	8	79	5
201	16	0	0	1	2	80	63	43	39	39	45	8	85	4
202	15	1	0	1	1	82	62	38	42	36	54	5	81	5
203	16	0	1	1	2	86	69	34	36	37	43	8	93	4
204	15	1	1	1	1	85	53	57	39	73	54	5	60	5
205	16	0	1	1	2	80	50	47	28	86	42	8	80	5
206	16	1	1	1	2	85	60	54	38	89	53	8	80	4
207	16	0	0	1	2	82	61	46	38	81	47	5	84	5
208	16	0	0	1	2	74	67	33	33	84	45	5	78	4
209	15	0	0	1	1	85	63	43	28	73	52	8	81	5
210	16	1	0	1	1	87	50	64	28	60	54	2	82	4
211	15	0	1	1	2	75	68	59	26	62	43	8	83	5
212	15	0	1	1	0	80	68	38	43	68	52	5	69	4

213	15	0	1	1	2	82	71	40	39	63	52	2	84	5
214	16	1	0	1	2	83	63	42	43	64	47	5	78	4
215	15	0	0	1	1	91	71	42	37	71	44	5	83	5
216	15	1	1	1	2	86	69	35	49	78	54	5	73	4
217	15	1	1	1	2	83	76	38	28	65	40	5	82	5
218	15	0	1	1	1	91	64	39	37	61	53	5	64	4
219	15	1	1	1	1	83	61	56	39	73	44	2	52	4
220	15	0	0	1	1	86	84	44	26	69	52	5	61	5
221	15	1	1	1	2	84	69	54	39	61	45	5	85	4
222	15	0	1	1	1	83	69	32	47	47	44	5	76	4
223	16	1	0	1	0	82	72	49	40	39	53	5	81	5
224	15	0	1	1	2	91	67	36	34	35	43	5	72	5
225	15	1	0	1	1	89	75	38	49	42	45	8	81	5
226	16	0	0	1	2	86	60	41	38	38	48	2	78	5
227	16	1	0	1	2	83	65	38	38	40	45	5	58	4
228	15	1	0	1	1	82	62	53	41	45	44	2	79	4
229	16	1	1	0	2	82	82	37	35	37	54	2	89	5
230	15	0	0	0	0	89	68	56	38	34	51	5	87	4
231	14	1	0	0	2	85	76	39	26	40	47	8	78	5
232	15	1	1	0	0	84	84	35	37	40	49	5	80	5
233	14	0	1	0	0	83	70	59	27	53	43	5	79	4
234	16	1	1	0	2	82	79	39	49	48	45	5	86	5
235	15	1	0	0	3	82	73	68	38	30	62	5	60	4
236	14	0	1	0	2	80	72	64	38	52	55	2	78	5
237	15	0	1	0	1	84	77	36	38	36	47	5	83	5
238	16	0	0	0	2	85	61	38	39	27	49	2	57	4
239	14	1	0	0	1	80	84	58	53	41	44	2	79	3
240	14	1	0	0	2	72	88	39	51	38	42	5	85	5
241	15	0	0	0	0	84	78	38	25	42	48	5	80	5
242	14	0	1	0	2	83	77	41	39	48	43	5	86	3
243	15	0	0	0	1	80	82	67	63	26	42	2	78	4
244	14	1	0	0	2	81	73	39	39	37	45	8	88	5
245	16	0	1	0	1	89	86	59	42	33	43	5	85	5

246	14	1	1	0	1	84	75	33	34	34	50	2	59	4
247	15	1	0	0	2	82	67	48	37	20	44	5	89	5
248	14	1	1	0	1	83	90	41	26	35	42	5	93	5
249	16	0	1	0	2	88	66	47	34	46	43	5	94	5
250	15	0	0	0	3	84	68	38	24	38	42	8	86	4
251	14	1	1	0	2	77	82	47	34	25	49	5	78	4
252	15	0	0	0	2	80	75	39	27	36	48	5	92	4
253	15	0	0	0	1	79	73	39	37	62	44	5	87	4
254	16	0	1	0	2	75	77	44	38	40	54	2	80	5
255	14	1	0	0	0	84	90	37	49	38	42	2	88	4
256	15	0	0	0	1	82	69	50	39	26	50	5	79	4
257	16	1	0	0	2	80	77	58	29	69	44	2	82	5
258	15	0	0	0	3	79	72	47	24	35	43	2	91	5
259	16	1	1	0	1	83	63	36	39	49	46	5	92	4
260	14	0	1	0	2	83	80	42	41	42	42	2	78	4
261	14	1	1	0	2	78	81	37	42	32	43	5	83	4
262	15	1	1	0	2	77	80	55	38	40	42	2	77	5
263	14	1	1	0	1	82	74	31	37	34	45	2	94	5
264	16	1	0	0	0	83	67	37	25	27	40	2	78	4
265	15	0	1	0	2	79	71	39	38	40	48	5	97	4
266	14	1	1	0	1	79	89	39	43	24	41	2	92	4
267	15	1	1	0	0	76	65	66	42	50	63	5	79	5
268	16	1	0	0	1	71	87	62	42	29	48	2	83	5
269	15	0	1	0	0	81	66	38	25	41	50	5	86	4
270	16	1	0	0	2	70	80	37	37	38	44	5	89	5
271	14	0	0	0	3	81	86	41	29	53	42	2	98	4
272	14	1	0	0	0	89	89	32	37	44	48	5	81	4
273	16	0	0	0	1	84	83	64	26	30	43	8	96	5
274	14	1	1	0	2	79	65	37	39	42	49	5	97	4
275	15	0	0	0	0	87	73	59	44	38	42	5	88	5
276	15	0	0	0	1	85	88	66	39	30	41	8	80	5
277	14	1	0	0	1	83	78	22	29	54	40	5	89	5
278	15	1	0	0	2	83	77	41	42	40	44	5	93	4

279	14	1	0	0	1	82	82	40	38	34	48	2	91	5
280	14	0	1	0	2	84	86	56	40	42	42	5	97	5
281	15	1	0	0	2	93	72	62	27	23	40	2	91	4
282	16	1	0	0	2	83	68	43	28	44	44	5	98	5
283	15	0	1	0	2	84	66	37	26	32	40	5	82	5
284	14	1	0	0	1	82	76	44	43	44	42	5	87	4
285	14	0	1	0	2	90	73	38	42	42	48	5	81	5
286	16	0	0	0	2	89	67	53	37	59	43	8	79	4
287	15	1	0	0	1	84	84	64	43	32	42	5	82	4
288	16	0	1	0	3	71	65	35	49	48	42	5	74	5
289	16	0	0	0	2	85	86	42	28	35	51	5	84	5
290	15	0	1	0	1	82	88	36	38	35	43	2	89	5
291	14	0	1	0	0	87	67	39	39	32	50	8	85	5
292	15	0	1	0	1	79	85	47	26	28	47	8	86	4
293	15	1	0	0	2	82	77	39	26	37	49	5	78	5
294	16	0	0	0	1	76	79	68	29	49	40	5	87	5
295	15	1	0	0	1	89	82	48	37	31	42	5	55	3
296	15	0	0	0	1	77	90	55	30	50	49	2	88	4
297	14	0	1	0	2	70	69	38	42	62	42	5	60	4
298	15	1	0	0	3	73	77	32	35	65	45	5	87	4
299	16	0	0	0	1	82	75	34	36	44	42	5	68	5
300	14	1	1	0	2	76	73	57	49	65	43	2	74	4
301	15	0	1	0	1	85	77	65	56	41	40	5	78	5
302	15	0	0	0	0	78	79	48	50	39	43	2	75	4
303	16	0	1	0	2	80	84	58	28	40	40	5	80	4
304	15	0	1	0	1	89	78	39	37	42	49	5	89	4
305	14	0	1	0	3	81	69	43	49	58	43	8	77	5
306	15	1	1	0	1	79	86	35	36	62	50	5	88	3
307	16	1	0	0	2	75	88	54	42	57	44	5	78	5
308	15	0	0	0	2	83	77	37	28	46	40	2	74	4
309	15	0	0	0	2	84	78	39	37	38	41	5	80	5
310	14	0	0	0	2	79	73	32	36	44	44	8	62	4
311	14	0	0	0	0	83	67	43	26	56	40	5	69	5

312	15	1	0	0	2	75	87	52	38	37	42	8	75	5
313	14	0	1	0	0	78	64	69	41	32	42	5	73	5
314	15	1	1	0	1	81	76	41	52	34	40	5	74	4
315	15	0	0	0	2	78	82	36	41	52	44	2	81	5
316	14	1	1	0	0	80	72	53	39	40	43	5	81	5
317	15	1	1	0	2	81	75	66	43	51	47	5	75	4
318	15	1	0	0	1	83	79	45	23	33	40	8	77	4
319	16	1	0	0	2	81	84	42	43	42	42	5	77	4
320	15	1	0	0	1	89	78	34	36	36	46	2	82	3
321	15	0	1	0	2	82	60	49	43	34	41	5	58	5
322	16	1	0	0	2	82	63	37	40	28	42	2	83	4
323	15	0	1	0	1	82	62	48	28	28	49	5	73	4
324	15	1	1	0	3	83	86	33	37	27	42	2	75	4
325	14	0	0	0	2	91	79	40	39	38	43	5	97	4
326	15	0	0	0	1	86	78	58	42	45	41	9	62	5
327	14	1	0	0	2	89	71	37	29	30	42	2	66	4
328	15	1	1	0	2	81	73	41	43	36	44	6	96	3
329	16	0	0	0	3	87	66	50	43	56	41	5	62	5
330	14	1	1	0	2	88	61	39	41	51	41	5	60	5
331	16	0	1	0	2	84	62	36	27	49	49	5	75	5
332	15	1	1	0	1	89	85	37	39	39	42	2	87	3
333	15	0	0	0	0	88	87	43	39	44	40	5	61	5
334	14	1	0	0	2	82	75	48	42	55	41	2	77	4
335	14	1	1	0	0	84	89	68	24	46	42	5	62	5
336	15	0	1	0	3	83	74	35	28	37	43	6	69	4
337	15	0	1	0	0	84	84	49	28	40	48	6	76	5
338	16	0	0	0	1	87	74	34	37	34	43	5	72	4
339	14	1	1	0	2	88	67	56	43	48	48	6	79	5
340	15	0	1	0	3	88	78	53	28	51	42	5	79	4
341	15	1	0	0	2	87	71	44	39	34	47	5	75	5
342	14	0	0	0	1	85	87	39	28	47	41	5	74	5
343	15	1	1	0	3	83	77	36	40	30	43	5	83	5
344	16	1	1	0	2	89	85	42	43	22	43	9	60	5

345	14	1	0	0	1	84	89	66	43	35	40	8	82	4
346	15	1	0	0	0	87	79	52	41	43	45	2	66	5
347	14	0	0	0	1	87	84	34	29	35	41	5	84	4
348	15	1	1	0	2	91	78	38	38	48	46	2	64	5
349	14	1	0	0	2	89	82	38	43	24	42	5	62	4
350	15	0	1	0	1	83	70	36	67	28	44	5	76	4
351	16	0	0	0	0	90	61	53	39	21	40	5	77	4
352	14	0	1	0	2	83	66	33	64	32	47	8	74	4
353	15	0	1	0	1	86	64	39	73	48	41	5	70	5
354	14	0	1	0	2	84	76	49	57	20	46	5	61	4
355	16	0	0	0	3	82	90	57	56	37	50	5	61	5
356	14	1	0	0	3	86	63	69	40	44	42	5	68	4
357	15	0	0	0	3	84	62	35	53	42	52	5	78	5
358	14	0	1	0	2	81	61	48	62	36	42	9	81	4
359	14	1	1	0	1	89	86	34	43	37	47	5	87	5
360	16	0	1	0	2	84	69	39	62	32	49	2	83	4
361	14	1	1	0	1	89	71	65	57	34	44	5	91	4
362	15	0	0	0	2	87	62	41	63	32	52	5	97	4
363	15	0	0	0	2	85	81	53	60	24	42	8	74	4
364	14	1	1	0	1	90	84	36	56	32	43	5	59	3
365	15	1	0	0	2	83	87	39	58	44	40	5	60	5
366	14	1	0	0	1	89	71	64	63	42	43	5	58	5
367	14	0	1	0	2	84	85	38	47	39	48	5	81	3
368	15	1	0	0	1	83	65	42	73	32	42	8	84	5
369	16	1	0	0	1	83	78	50	44	38	55	2	94	4
370	15	0	0	0	1	84	72	24	38	35	47	9	63	5
371	14	1	1	0	2	82	85	36	53	40	44	5	64	4
372	14	0	0	0	1	89	79	37	64	31	41	5	60	5
373	15	0	0	0	3	82	72	34	35	46	50	2	82	3
374	15	1	1	0	2	84	65	25	42	47	40	5	97	5
375	16	0	0	0	1	81	80	40	36	31	42	5	74	5
376	14	0	0	0	0	85	77	59	39	38	41	6	98	5
377	15	0	0	0	2	82	89	39	47	43	43	8	75	5

378	14	0	0	0	1	87	81	31	62	42	42	5	78	5
379	15	0	1	0	1	79	78	32	54	46	40	5	62	4
380	15	1	1	0	2	85	65	37	71	23	44	5	54	5
381	16	0	1	0	1	86	83	49	77	24	41	5	43	4
382	15	1	0	0	2	89	79	36	61	37	40	5	44	4
383	15	0	1	0	0	76	66	52	47	30	50	8	74	3
384	14	0	1	0	2	70	85	54	53	34	42	5	80	4
385	15	1	1	0	1	73	65	26	63	20	40	9	83	5
386	16	0	0	0	2	82	79	42	40	22	46	5	74	5
387	14	1	0	0	2	72	73	35	73	52	42	5	85	4
388	15	0	0	0	2	85	88	38	43	38	40	2	83	5
389	15	0	1	0	1	78	81	59	54	27	48	5	82	4
390	16	0	1	0	1	80	73	36	68	27	42	2	78	5
391	15	0	0	0	2	79	71	32	78	38	42	9	81	4
392	14	0	1	0	2	81	83	29	67	35	40	5	87	5
393	15	1	0	0	1	79	61	39	50	50	43	8	79	4
394	16	1	1	0	2	75	84	37	40	56	48	5	79	5
395	15	0	0	0	2	83	70	25	57	27	42	5	76	3
396	15	0	1	0	1	84	60	36	68	30	47	5	80	5
397	14	0	0	0	3	79	71	41	49	34	42	5	83	5
398	14	0	0	0	2	82	78	34	69	28	47	5	82	5
399	16	0	1	0	1	83	63	56	74	23	50	6	82	4
400	15	0	0	0	0	78	59	36	78	43	44	5	81	3
401	15	0	1	0	2	80	62	39	64	36	45	2	74	5
402	14	1	0	0	2	86	69	54	43	36	50	5	60	4
403	15	1	1	0	3	74	78	63	65	52	53	5	67	5
404	16	0	0	0	3	75	62	38	54	48	46	5	78	4
405	14	1	1	0	2	89	69	37	63	31	47	5	73	5
406	15	0	0	0	1	79	73	31	60	30	41	9	87	4
407	15	1	1	0	2	85	70	37	59	37	42	5	81	3
408	16	0	0	0	2	80	74	38	44	40	50	5	86	4
409	16	1	1	0	1	80	72	35	58	43	47	5	83	5
410	14	1	1	0	2	83	67	38	59	39	57	5	89	4

411	15	1	1	0	1	84	68	37	67	49	51	5	60	5
412	14	1	1	0	1	79	72	32	58	27	43	8	57	3
413	15	0	0	0	2	82	65	37	63	53	48	2	64	5
414	15	1	1	0	2	72	74	39	57	48	43	5	60	4
415	14	0	0	0	0	85	60	39	37	46	61	2	71	5
416	16	1	1	0	2	78	72	54	50	30	49	5	84	4
417	14	0	0	0	2	80	67	54	51	30	44	2	76	5
418	15	1	0	0	3	79	79	36	37	52	52	5	91	5
419	15	0	1	0	1	76	71	41	38	36	48	8	82	4
420	14	0	0	0	2	70	63	35	47	37	50	5	83	4
421	16	1	0	0	1	73	67	37	59	42	42	5	81	4
422	14	0	1	0	2	81	71	38	57	33	40	5	85	5
423	15	1	1	0	0	79	69	37	36	45	42	5	84	4
424	14	0	0	0	1	75	65	41	39	33	48	5	91	5
425	15	1	1	0	2	85	74	30	58	34	43	5	75	5
426	14	0	0	0	2	86	79	39	35	40	40	2	83	5
427	15	1	1	0	1	89	73	40	38	40	43	8	82	4
428	14	1	0	0	1	84	67	31	47	53	48	5	80	5
429	14	1	1	0	3	82	74	36	58	48	42	9	74	4
430	15	1	1	0	2	87	71	33	44	42	41	9	79	5
431	15	0	0	0	1	83	68	25	63	53	47	8	82	5
432	16	1	1	0	2	77	78	37	64	46	42	5	94	5
433	14	0	1	0	1	86	67	42	58	51	62	8	92	4
434	16	1	0	0	2	77	65	34	32	50	42	5	73	4
435	15	0	1	0	1	83	84	39	37	57	46	9	74	4
436	15	1	0	0	2	82	75	56	40	30	50	5	77	3
437	16	0	1	0	2	78	68	38	30	33	50	8	87	5
438	15	1	0	0	3	73	65	32	40	39	44	2	82	4
439	16	0	0	0	3	74	73	58	58	34	42	5	93	5
440	14	1	1	0	2	85	81	59	54	54	50	2	70	4
441	15	1	0	0	1	82	81	48	67	48	41	5	71	4
442	14	1	0	0	2	82	66	37	59	34	62	9	77	4
443	16	1	0	0	2	89	72	40	40	40	40	5	91	3

444	14	1	1	0	1	70	64	57	54	29	42	9	81	5
445	15	0	0	0	3	81	63	42	50	51	42	5	96	5
446	14	1	1	0	2	71	64	33	64	46	42	5	94	4
447	15	0	0	0	1	75	81	32	30	38	44	8	87	5
448	14	1	0	0	2	84	67	28	32	40	48	5	76	4
449	14	0	0	0	1	80	75	55	58	39	50	2	74	4
450	15	1	1	0	1	81	67	38	30	32	42	5	81	5
451	16	0	0	0	2	84	72	36	48	38	50	5	89	5
452	15	0	1	0	2	89	74	39	31	43	41	6	84	5
453	14	0	0	0	2	88	77	44	30	54	59	2	74	4
454	14	1	0	0	2	87	79	43	31	27	57	5	98	5
455	15	0	1	0	3	78	72	49	58	52	41	5	88	4
456	15	0	1	0	1	85	64	37	53	45	40	5	82	5
457	15	1	1	0	1	90	69	39	40	47	41	5	74	4
458	14	0	0	0	3	88	77	67	54	61	42	5	75	5
459	15	0	1	0	2	83	75	36	54	57	47	8	89	4
460	14	1	1	0	3	81	73	39	52	46	42	5	81	4
461	15	0	0	0	1	82	67	38	68	35	43	2	74	5
462	16	0	0	0	2	79	73	27	48	53	47	5	84	4
463	14	0	0	0	3	81	74	37	67	40	46	5	85	4
464	15	0	1	0	1	87	68	40	52	28	41	2	89	5
465	15	0	1	0	2	84	68	25	40	35	49	5	87	4
466	16	0	0	0	1	87	68	37	45	40	42	6	89	5
467	15	1	0	0	2	84	67	39	44	32	47	9	72	4
468	15	0	1	0	2	80	78	45	33	38	41	5	74	5

Обозначения: СПК – социально-психологический климат, Т – общий индекс толерантности, КТ – коммуникативная толерантность, ТС – тревожность ситуативная, ТЛ – тревожность личностная, ПБ – психологическая безопасность, СО – самоотношение, С – самоконтроль в общении, СК – социальная компетентность, А – общий индекс агрессивности.

Результаты первичных оценок II этапа эмпирического исследования социально-психологических особенностей подростков сразу после проведения занятий психолого-педагогической программы

№ испытуемого	Возраст	Пол	Норма (0) / ОВЗ (1)	Группа:		СПК	Т	КТ	ТС	ТЛ	ПБ	СО	С	А	СК
				контрольная (0) /	экспериментальная (1)										
1	15	0	0	1	1	3	87	78	30	33	43	47	3	74	3
2	16	0	1	1	1	3	88	70	33	39	71	56	6	55	4
3	15	1	1	1	1	3	83	74	35	32	51	68	6	62	4
4	14	1	0	1	1	1	91	75	33	28	58	55	6	80	4
5	15	1	1	1	1	1	87	75	40	28	49	50	7	57	3
6	15	1	0	1	1	1	84	74	29	43	57	52	6	60	4
7	15	0	1	1	1	2	83	69	29	38	53	68	7	54	3
8	16	0	0	1	1	3	90	72	43	24	47	52	6	63	4
9	14	1	1	1	1	2	83	69	26	32	56	40	6	60	4
10	15	0	0	1	1	1	85	73	41	25	67	54	6	78	4
11	14	0	0	1	1	3	86	72	31	26	53	49	6	75	3
12	16	1	1	1	1	2	86	61	27	43	50	47	6	60	4
13	15	1	0	1	1	3	89	70	30	27	48	49	6	57	3
14	14	1	1	1	1	2	91	62	29	42	49	47	6	58	4
15	14	1	0	1	1	2	90	76	29	24	47	49	3	61	3
16	14	0	1	1	1	2	87	72	27	27	47	49	6	54	4
17	15	1	1	1	1	3	81	69	35	34	44	42	6	65	3
18	16	1	1	1	1	2	86	64	41	32	49	54	7	59	4
19	16	1	0	1	1	1	85	63	32	23	50	48	6	60	3
20	14	0	1	1	1	2	83	76	35	37	49	54	6	78	4
21	16	1	0	1	1	1	80	68	32	33	47	44	6	80	3
22	15	0	1	1	1	2	86	72	40	32	25	45	3	54	4
23	15	0	0	1	1	1	84	67	32	35	54	51	6	75	3
24	16	1	0	1	1	2	88	68	29	38	45	52	6	68	4

25	14	0	0	1	3	89	64	34	26	48	52	6	60	3
26	16	1	0	1	2	83	63	32	42	34	49	6	74	4
27	15	0	1	1	3	85	70	28	36	45	48	6	72	2
28	14	1	0	1	2	90	74	30	24	47	50	6	57	2
29	16	0	0	1	0	86	67	28	24	54	52	6	58	4
30	14	0	0	1	3	80	71	32	40	57	54	7	60	3
31	15	1	1	1	2	86	75	29	34	50	51	6	46	3
32	16	1	0	1	3	84	74	30	23	45	42	3	42	4
33	15	0	1	1	2	86	69	42	38	47	52	6	80	4
34	14	1	1	1	3	89	74	27	34	58	50	6	52	3
35	16	0	1	1	3	82	80	28	33	64	47	7	42	4
36	15	1	0	1	2	85	65	30	33	57	49	6	48	3
37	15	1	0	1	2	81	63	43	35	43	48	3	61	3
38	14	0	0	1	1	85	64	26	35	59	47	6	58	3
39	15	1	1	1	1	84	74	26	28	48	47	7	63	3
40	14	1	1	1	2	87	62	41	34	57	43	7	82	4
41	14	1	0	1	3	80	65	35	32	41	48	7	58	3
42	14	0	1	1	4	88	71	43	37	29	51	6	60	4
43	16	1	1	1	2	83	75	32	24	45	47	6	39	3
44	15	1	1	1	1	87	68	37	35	49	44	6	60	3
45	14	0	1	1	3	86	85	31	38	20	47	3	58	4
46	15	0	0	1	2	84	71	34	27	52	47	6	74	5
47	15	1	0	1	2	85	85	38	36	49	54	6	59	4
48	14	1	0	1	2	87	64	28	40	57	46	6	44	4
49	15	0	0	1	0	80	70	29	42	55	49	7	81	3
50	16	1	0	1	1	89	70	28	32	56	45	6	60	4
51	15	0	0	1	2	90	72	41	34	65	41	6	40	3
52	14	0	1	1	1	80	70	30	40	57	43	6	57	3
53	15	0	0	1	4	88	84	44	32	41	50	6	62	4
54	14	0	0	1	3	89	71	32	40	70	48	7	57	3
55	14	1	0	1	3	88	68	31	25	59	47	6	53	3
56	15	0	1	1	3	84	66	43	33	58	47	7	46	4
57	16	1	0	1	4	89	72	36	34	57	45	6	44	3

58	16	0	0	1	2	83	67	27	26	37	47	6	38	3
59	16	1	1	1	1	81	74	51	39	53	48	6	52	4
60	15	0	0	1	3	85	66	29	33	52	43	6	43	3
61	15	0	1	1	2	87	68	32	27	47	49	6	61	4
62	14	1	1	1	1	89	82	38	33	49	52	7	57	3
63	15	1	0	1	2	82	75	28	34	66	47	7	40	3
64	15	1	1	1	3	81	73	41	34	46	49	7	57	3
65	15	0	0	1	4	80	77	28	38	67	49	7	63	3
66	14	0	0	1	3	84	60	29	24	55	54	6	60	2
67	15	1	1	1	2	81	69	39	34	49	54	6	72	3
68	16	0	1	1	4	83	65	28	34	52	54	7	55	3
69	14	0	0	1	2	81	83	39	33	74	47	7	40	2
70	16	1	1	1	3	89	65	28	36	58	48	6	43	3
71	14	1	1	1	2	84	64	29	36	68	50	6	39	4
72	14	0	1	1	1	87	80	28	42	51	42	7	60	4
73	15	0	1	1	0	91	78	34	28	54	47	7	60	4
74	15	1	0	1	3	87	64	42	29	52	49	7	40	4
75	14	1	0	1	1	82	61	38	24	57	59	6	53	4
76	16	1	0	1	2	88	74	39	33	53	54	3	61	3
77	14	0	0	1	3	86	60	43	43	34	48	7	44	4
78	14	1	1	1	2	87	72	27	33	57	49	3	67	3
79	15	0	0	1	3	79	69	46	26	47	49	6	60	3
80	14	1	0	1	4	91	76	33	32	19	60	6	80	4
81	15	1	1	1	1	83	74	44	37	58	45	6	62	3
82	15	0	1	1	2	84	67	31	24	59	49	3	63	4
83	14	0	0	1	0	87	71	33	42	45	69	6	59	3
84	15	0	1	1	3	82	79	47	32	54	48	6	64	3
85	15	1	1	1	2	83	73	27	34	57	41	6	76	4
86	15	1	0	1	2	91	83	52	42	65	52	6	60	2
87	16	1	0	1	2	89	78	25	34	58	52	6	62	3
88	14	0	0	1	2	81	60	27	34	75	57	6	69	4
89	16	1	1	1	1	87	61	28	36	56	49	6	57	3
90	14	0	1	1	3	82	83	39	32	48	44	6	59	4

91	15	0	1	1	2	91	82	41	26	56	49	6	56	3
92	15	1	0	1	2	85	71	32	28	54	47	6	62	2
93	15	0	0	1	1	93	74	26	38	54	49	7	60	3
94	14	1	0	1	3	82	77	29	28	57	52	6	59	4
95	15	0	1	1	2	94	64	30	35	56	57	6	71	3
96	16	0	0	1	1	92	62	27	34	55	52	6	62	4
97	15	1	0	1	0	90	63	32	33	25	49	7	83	4
98	15	0	1	1	2	88	61	36	24	59	43	6	62	4
99	14	1	0	1	0	92	72	33	32	57	52	6	61	3
100	15	0	0	1	2	81	81	26	32	56	64	6	82	3
101	14	0	1	1	1	87	75	24	38	50	49	3	81	4
102	16	1	0	1	2	84	70	30	40	52	41	6	63	5
103	15	1	1	1	3	89	69	29	34	53	48	6	60	3
104	14	0	1	1	2	90	70	43	33	75	42	6	62	2
105	16	1	0	1	3	85	70	39	34	48	50	6	61	3
106	14	1	1	1	2	93	82	44	38	52	51	6	81	3
107	15	0	0	1	3	97	76	36	34	54	52	6	63	4
108	14	0	0	1	2	95	69	25	32	47	48	6	60	4
109	16	1	0	1	2	79	68	29	24	53	69	6	81	3
110	15	0	0	1	2	84	64	38	36	54	48	6	84	2
111	14	1	1	1	2	86	61	26	37	45	51	6	81	3
112	16	0	0	1	2	82	77	30	23	54	50	6	72	2
113	15	1	1	1	1	80	72	37	40	27	46	6	81	4
114	15	0	1	1	2	88	79	27	33	50	44	6	82	4
115	16	0	0	1	3	89	73	43	25	67	56	6	61	4
116	14	1	0	1	2	89	63	28	27	58	44	6	40	3
117	15	1	1	1	3	83	70	31	41	51	42	6	81	3
118	16	0	1	1	2	96	64	43	32	48	50	7	60	5
119	15	1	0	1	3	94	67	36	24	54	52	7	82	3
120	16	1	0	1	3	92	65	25	40	57	53	7	59	3
121	14	1	1	1	3	92	64	42	33	52	43	7	80	3
122	15	0	1	1	3	95	65	32	39	54	48	6	82	3
123	14	1	0	1	2	93	68	37	32	52	43	7	61	4

124	14	0	1	1	1	87	76	27	27	57	40	6	59	3
125	15	0	0	1	2	89	84	32	28	54	48	7	61	4
126	15	1	0	1	3	93	70	35	24	47	47	7	43	3
127	15	0	1	1	2	84	79	24	37	58	49	6	40	3
128	15	0	0	1	2	85	73	44	27	50	52	6	59	4
129	14	1	1	1	1	82	72	39	34	54	46	6	81	4
130	14	0	0	1	1	84	77	28	33	48	45	6	61	3
131	15	1	1	1	1	90	61	25	39	72	43	6	59	4
132	15	0	0	1	1	92	64	38	37	54	46	6	60	4
133	14	1	1	1	2	82	73	30	32	84	42	6	57	4
134	15	1	0	1	3	89	79	26	33	55	44	6	57	3
135	15	1	1	1	3	91	81	28	35	57	44	7	82	3
136	15	0	1	1	3	96	73	34	33	52	54	6	73	4
137	16	0	0	1	2	89	64	41	24	54	53	7	42	3
138	15	1	0	1	3	87	78	34	27	56	41	7	60	3
139	15	0	1	1	2	85	62	33	27	53	45	7	82	4
140	15	1	0	1	1	87	71	27	25	56	44	7	60	2
141	14	0	1	1	1	93	70	25	37	56	49	7	82	4
142	15	1	0	1	2	95	60	40	33	54	47	7	81	3
143	14	1	1	1	2	84	71	24	34	57	49	6	83	3
144	14	0	0	1	3	85	73	34	37	74	43	7	84	3
145	14	1	0	1	2	84	81	24	33	73	49	7	82	3
146	16	1	1	1	1	97	81	38	34	52	45	7	61	3
147	15	0	1	1	2	96	82	42	33	59	48	6	61	4
148	14	1	0	1	3	91	83	41	28	52	50	6	77	3
149	15	0	1	1	2	92	82	31	40	49	60	7	78	3
150	14	1	0	1	1	89	70	26	33	57	48	7	77	2
151	14	1	1	1	2	79	63	32	24	46	47	7	58	3
152	14	0	0	1	2	87	61	33	27	54	49	7	60	3
153	15	1	1	1	1	87	75	32	32	57	48	6	78	4
154	16	0	1	1	2	85	70	26	24	55	53	6	58	4
155	15	1	1	1	2	92	72	26	32	57	50	7	74	3
156	14	0	1	1	3	89	88	26	34	55	46	6	40	4

157	15	1	0	1	1	96	69	29	22	57	52	6	61	3
158	15	1	0	1	2	87	82	37	35	32	49	6	78	4
159	15	0	0	1	3	90	80	26	36	54	50	6	59	3
160	14	1	1	1	3	87	73	42	26	57	40	6	54	3
161	14	0	0	1	2	95	75	28	27	64	48	7	70	4
162	14	1	0	1	3	89	78	29	26	56	43	6	59	3
163	15	0	0	1	2	93	72	30	36	74	47	7	55	3
164	16	0	1	1	1	89	72	32	29	76	45	7	63	4
165	15	1	1	1	1	96	78	29	27	58	54	6	59	3
166	14	0	1	1	1	92	72	25	39	58	42	6	79	4
167	16	0	0	1	2	83	65	32	42	59	46	6	43	2
168	15	0	1	1	2	81	63	34	38	66	47	6	44	4
169	16	1	0	1	2	89	85	48	35	67	45	6	60	3
170	15	1	1	1	1	84	64	26	37	74	57	6	59	4
171	15	0	0	1	2	87	80	60	41	83	44	6	42	3
172	15	0	1	1	1	91	78	33	36	78	56	6	63	5
173	15	1	1	1	2	87	78	30	29	68	53	7	64	4
174	15	1	1	1	3	82	61	27	35	80	49	7	50	3
175	16	1	0	1	2	88	74	35	34	64	43	7	81	2
176	15	0	0	1	3	86	80	26	24	87	47	6	72	3
177	15	1	1	1	2	87	72	46	36	57	50	6	81	3
178	15	0	1	1	4	83	69	46	42	57	41	7	65	4
179	16	1	1	1	3	91	76	47	24	63	46	6	63	4
180	15	1	1	1	2	87	74	46	32	54	46	7	63	4
181	15	0	1	1	2	84	77	47	34	69	47	7	81	3
182	15	0	0	1	1	83	71	46	27	76	45	6	54	4
183	15	0	0	1	1	90	79	37	36	65	52	6	82	3
184	15	1	0	1	1	83	73	27	35	60	45	6	69	3
185	15	1	1	1	2	81	83	31	32	56	54	6	78	3
186	16	1	1	1	3	89	78	47	33	53	48	7	60	4
187	15	0	0	1	1	81	60	36	32	56	45	6	62	4
188	16	1	0	1	2	82	61	28	33	61	47	6	60	4
189	16	0	1	1	2	92	83	27	39	60	50	6	57	5

190	15	0	1	1	2	81	82	41	29	37	43	7	56	3
191	15	1	0	1	3	87	71	25	35	86	52	6	54	4
192	16	0	0	1	2	84	84	41	32	84	54	7	50	4
193	16	1	0	1	1	87	74	32	31	65	56	7	58	3
194	15	0	1	1	2	84	62	31	24	66	48	7	57	3
195	15	1	1	1	1	87	75	25	25	41	47	7	61	3
196	15	0	0	1	2	87	71	28	29	70	51	7	51	4
197	16	1	0	1	1	93	75	27	33	59	57	7	55	3
198	16	1	1	1	1	95	78	28	34	58	49	6	61	4
199	15	1	0	1	3	84	85	36	26	71	45	7	81	3
200	15	1	1	1	2	82	71	43	31	60	55	7	62	4
201	16	0	0	1	1	83	85	35	34	62	45	7	60	2
202	15	1	0	1	2	81	64	22	36	51	55	6	89	3
203	16	0	1	1	2	80	70	29	33	49	49	6	81	5
204	15	1	1	1	2	84	70	42	37	72	65	7	68	4
205	16	0	1	1	1	79	72	28	30	88	41	7	63	3
206	16	1	1	1	2	91	70	24	33	84	52	7	62	4
207	16	0	0	1	1	83	84	26	34	80	45	7	59	2
208	16	0	0	1	3	84	71	31	31	82	56	6	63	4
209	15	0	0	1	2	87	68	48	32	76	54	6	60	4
210	16	1	0	1	2	81	66	58	34	62	48	7	71	4
211	15	0	1	1	2	87	72	51	34	65	42	6	60	4
212	15	0	1	1	1	82	67	48	49	67	51	6	42	4
213	15	0	1	1	3	91	74	48	37	60	49	6	73	4
214	16	1	0	1	2	85	61	47	39	68	45	7	61	3
215	15	0	0	1	1	96	75	27	34	76	46	6	70	4
216	15	1	1	1	2	89	70	31	46	70	50	7	44	4
217	15	1	1	1	3	87	72	32	32	64	42	6	72	3
218	15	0	1	1	1	85	68	35	33	62	58	7	42	2
219	15	1	1	1	2	85	60	38	36	76	49	7	59	3
220	15	0	0	1	2	84	82	48	32	65	54	6	40	4
221	15	1	1	1	3	97	70	38	36	72	59	6	60	3
222	15	0	1	1	2	96	73	25	39	63	43	7	42	4

223	16	1	0	1	1	91	75	27	48	71	54	7	61	4
224	15	0	1	1	2	92	80	26	31	60	44	7	43	4
225	15	1	0	1	0	89	78	47	42	64	48	6	62	3
226	16	0	0	1	2	86	74	29	46	62	47	7	55	4
227	16	1	0	1	3	91	72	51	42	61	49	6	60	2
228	15	1	0	1	2	89	74	28	37	64	48	7	60	3
229	16	1	1	0	1	74	84	46	38	32	52	6	59	4
230	15	0	0	0	2	84	74	43	34	36	40	3	72	3
231	14	1	0	0	3	86	85	27	38	39	45	6	56	5
232	15	1	1	0	2	82	70	32	34	45	46	6	62	4
233	14	0	1	0	3	87	67	53	46	43	42	6	63	3
234	16	1	1	0	2	86	65	23	42	42	45	6	57	2
235	15	1	0	0	4	83	71	42	32	34	41	3	62	3
236	14	0	1	0	3	79	60	57	32	51	52	6	61	3
237	15	0	1	0	3	87	82	26	34	32	45	3	58	4
238	16	0	0	0	3	81	84	49	32	32	45	6	57	3
239	14	1	0	0	2	93	85	51	42	44	47	3	62	4
240	14	1	0	0	1	87	81	47	28	40	48	3	59	3
241	15	0	0	0	1	76	83	29	34	44	45	3	61	2
242	14	0	1	0	1	84	76	46	33	46	46	6	57	4
243	15	0	0	0	2	83	84	62	41	28	42	7	62	3
244	14	1	0	0	1	72	70	54	28	40	49	6	74	4
245	16	0	1	0	1	84	68	53	32	36	46	6	71	3
246	14	1	1	0	2	85	71	31	32	37	45	6	58	3
247	15	1	0	0	2	83	65	41	26	23	43	6	81	4
248	14	1	1	0	3	78	78	45	38	32	48	3	81	3
249	16	0	1	0	2	87	60	44	38	40	42	6	83	4
250	15	0	0	0	2	86	70	27	31	44	43	6	81	3
251	14	1	1	0	2	79	86	26	32	22	50	6	82	3
252	15	0	0	0	4	87	89	29	35	40	46	6	83	2
253	15	0	0	0	3	82	85	48	28	68	45	3	81	4
254	16	0	1	0	3	83	83	29	32	45	52	3	67	5
255	14	1	0	0	2	86	74	45	43	31	43	6	62	2

256	15	0	0	0	1	83	71	25	37	27	55	6	62	3
257	16	1	0	0	2	82	88	54	23	67	42	3	73	4
258	15	0	0	0	2	80	79	28	29	38	42	6	81	4
259	16	1	1	0	2	82	85	46	33	42	45	6	83	2
260	14	0	1	0	3	84	83	46	35	34	48	3	60	3
261	14	1	1	0	3	81	82	48	40	33	42	6	62	4
262	15	1	1	0	3	80	62	41	46	45	44	6	63	5
263	14	1	1	0	2	84	71	25	32	37	49	3	81	5
264	16	1	0	0	2	82	77	35	23	20	45	6	54	4
265	15	0	1	0	3	80	60	47	32	42	44	3	81	3
266	14	1	1	0	2	80	67	49	40	27	44	6	81	2
267	15	1	1	0	2	81	75	58	28	53	42	6	63	3
268	16	1	0	0	3	75	88	64	36	25	45	6	62	4
269	15	0	1	0	1	80	78	48	34	44	54	3	60	3
270	16	1	0	0	4	84	82	49	26	40	50	6	74	3
271	14	0	0	0	1	85	65	47	23	56	43	6	83	4
272	14	1	0	0	2	86	73	29	33	47	45	3	71	3
273	16	0	0	0	1	84	87	56	35	33	42	6	81	4
274	14	1	1	0	2	81	71	47	40	44	40	3	82	3
275	15	0	0	0	3	78	77	57	36	38	41	3	74	3
276	15	0	0	0	2	83	79	56	40	32	40	6	62	4
277	14	1	0	0	3	85	70	25	23	56	43	7	81	4
278	15	1	0	0	4	87	84	29	34	49	47	6	76	3
279	14	1	0	0	2	83	76	47	36	36	42	6	82	4
280	14	0	1	0	2	82	69	52	35	40	42	3	83	4
281	15	1	0	0	3	86	80	54	36	24	43	6	82	3
282	16	1	0	0	1	87	76	26	32	40	49	6	81	3
283	15	0	1	0	3	87	70	32	32	31	43	3	69	4
284	14	1	0	0	2	81	71	48	52	45	44	3	78	4
285	14	0	1	0	2	82	88	45	32	40	45	6	75	3
286	16	0	0	0	3	80	88	42	36	57	45	7	60	3
287	15	1	0	0	2	81	87	60	35	36	45	6	63	4
288	16	0	1	0	2	89	85	33	45	40	48	7	60	4

289	16	0	0	0	2	84	84	36	34	34	45	7	74	2
290	15	0	1	0	3	84	85	48	34	34	44	7	62	4
291	14	0	1	0	1	85	80	47	27	30	52	7	78	5
292	15	0	1	0	2	70	80	40	33	34	46	6	69	4
293	15	1	0	0	2	89	84	46	38	32	45	7	63	4
294	16	0	0	0	2	70	83	61	25	41	43	6	75	3
295	15	1	0	0	2	90	80	27	48	28	45	6	40	3
296	15	0	0	0	3	78	81	42	34	53	45	3	73	4
297	14	0	1	0	2	73	67	49	38	64	43	6	42	3
298	15	1	0	0	4	74	75	31	47	62	49	6	72	5
299	16	0	0	0	2	83	77	28	31	49	42	7	51	4
300	14	1	1	0	3	77	72	51	27	63	47	6	59	5
301	15	0	1	0	2	86	74	63	42	42	45	6	61	3
302	15	0	0	0	2	80	83	46	41	44	45	3	54	3
303	16	0	1	0	4	83	77	58	35	46	42	6	64	4
304	15	0	1	0	2	82	76	47	24	50	45	6	75	4
305	14	0	1	0	2	85	68	40	23	54	43	3	54	5
306	15	1	1	0	1	82	66	32	34	64	45	6	77	3
307	16	1	0	0	3	82	75	51	28	62	51	7	58	4
308	15	0	0	0	2	84	68	32	33	50	43	7	54	3
309	15	0	0	0	3	82	74	33	32	44	45	6	60	3
310	14	0	0	0	2	87	75	27	28	40	47	6	42	3
311	14	0	0	0	1	86	67	46	37	58	41	6	44	4
312	15	1	0	0	1	89	65	44	32	42	45	3	45	4
313	14	0	1	0	1	79	71	63	28	34	45	6	42	3
314	15	1	1	0	2	80	68	49	43	36	44	6	41	3
315	15	0	0	0	1	79	73	48	37	59	48	6	78	4
316	14	1	1	0	2	86	75	49	40	46	47	6	71	4
317	15	1	1	0	3	80	89	67	41	50	50	6	76	4
318	15	1	0	0	1	82	80	25	27	32	43	6	74	2
319	16	1	0	0	1	86	85	49	34	42	45	6	78	3
320	15	1	0	0	2	80	89	31	34	32	45	3	58	3
321	15	0	1	0	3	89	63	46	27	30	44	6	60	4

322	16	1	0	0	1	89	65	39	34	33	48	7	63	4
323	15	0	1	0	2	83	61	26	39	37	45	7	72	3
324	15	1	1	0	1	79	84	24	28	28	42	6	76	2
325	14	0	0	0	1	88	88	36	32	30	49	6	94	3
326	15	0	0	0	2	80	73	51	36	44	44	6	64	4
327	14	1	0	0	2	82	72	47	23	41	45	3	69	3
328	15	1	1	0	2	73	77	49	49	40	49	6	81	4
329	16	0	0	0	4	84	72	28	32	53	44	3	64	5
330	14	1	1	0	3	83	84	33	34	50	41	6	61	3
331	16	0	1	0	1	83	81	32	35	54	53	6	72	2
332	15	1	1	0	2	85	81	38	48	35	45	6	82	2
333	15	0	0	0	3	79	83	50	35	48	45	6	64	4
334	14	1	0	0	2	80	74	24	37	59	44	6	69	4
335	14	1	1	0	1	85	85	54	33	48	43	6	63	4
336	15	0	1	0	4	84	71	32	24	35	45	3	70	3
337	15	0	1	0	2	86	80	47	23	43	42	7	81	2
338	16	0	0	0	2	89	63	27	24	35	45	6	74	2
339	14	1	1	0	2	82	85	42	32	42	47	3	76	3
340	15	0	1	0	2	80	68	25	34	48	42	6	75	3
341	15	1	0	0	2	86	82	47	23	37	54	6	79	4
342	14	0	0	0	2	79	77	47	39	42	42	6	74	4
343	15	1	1	0	3	75	82	49	32	32	45	3	71	3
344	16	1	1	0	1	83	73	26	35	28	44	6	62	4
345	14	1	0	0	3	74	86	58	35	39	43	6	83	3
346	15	1	0	0	2	82	74	39	26	40	48	3	62	2
347	14	0	0	0	2	83	70	36	24	34	44	6	81	3
348	15	1	1	0	2	81	84	51	26	47	48	6	62	4
349	14	1	0	0	3	82	85	49	38	25	45	3	60	3
350	15	0	1	0	2	84	67	24	70	32	50	3	72	5
351	16	0	0	0	1	82	78	24	46	22	43	3	75	4
352	14	0	1	0	3	85	64	23	65	30	45	2	73	3
353	15	0	1	0	2	89	72	22	70	42	43	3	72	3
354	14	0	1	0	3	85	79	41	55	24	44	6	60	3

355	16	0	0	0	2	87	85	49	59	30	45	6	63	4
356	14	1	0	0	1	80	71	66	39	46	43	3	67	2
357	15	0	0	0	2	84	89	31	55	49	49	3	80	4
358	14	0	1	0	3	85	68	26	69	38	42	3	82	3
359	14	1	1	0	2	86	84	47	67	42	45	6	85	4
360	16	0	1	0	3	84	71	35	64	34	45	6	80	3
361	14	1	1	0	2	85	82	66	59	30	41	3	90	3
362	15	0	0	0	3	80	65	50	62	31	45	6	82	4
363	15	0	0	0	3	83	83	48	67	26	43	3	70	4
364	14	1	1	0	4	91	85	36	52	30	45	6	54	3
365	15	1	0	0	3	87	84	48	54	45	43	6	61	4
366	14	1	0	0	2	83	82	62	62	40	49	3	54	4
367	14	0	1	0	2	82	66	33	42	37	45	3	82	3
368	15	1	0	0	3	86	68	49	71	36	44	6	83	4
369	16	1	0	0	2	87	75	47	48	30	43	6	91	4
370	15	0	0	0	1	87	67	26	45	34	45	3	67	3
371	14	1	1	0	3	81	71	49	42	42	40	2	66	3
372	14	0	0	0	3	79	89	47	60	33	44	3	62	4
373	15	0	0	0	1	74	73	50	33	44	45	6	79	2
374	15	1	1	0	1	81	77	35	36	40	43	6	73	4
375	16	0	0	0	2	89	74	46	48	34	42	6	78	4
376	14	0	0	0	3	84	77	57	47	40	45	3	76	4
377	15	0	0	0	3	84	67	35	40	46	43	6	70	5
378	14	0	0	0	2	85	71	64	60	40	41	6	72	4
379	15	0	1	0	4	70	89	34	58	42	44	3	67	3
380	15	1	1	0	2	89	83	32	64	30	45	3	59	4
381	16	0	1	0	3	70	81	45	82	27	43	6	45	5
382	15	1	0	0	1	81	75	34	65	30	43	3	40	4
383	15	0	1	0	1	78	65	43	48	32	54	6	73	3
384	14	0	1	0	1	73	63	57	52	37	44	3	77	4
385	15	1	1	0	3	74	66	23	68	23	45	6	60	3
386	16	0	0	0	1	83	75	50	70	24	45	2	76	4
387	14	1	0	0	2	77	72	52	74	53	43	7	82	4

388	15	0	0	0	3	86	82	32	76	30	45	6	84	4
389	15	0	1	0	3	77	85	63	56	25	45	6	88	4
390	16	0	1	0	2	83	75	50	64	29	43	3	87	3
391	15	0	0	0	2	82	64	64	70	34	42	7	83	4
392	14	0	1	0	3	85	74	50	60	37	43	6	74	3
393	15	1	0	0	2	82	60	48	58	49	45	7	77	4
394	16	1	1	0	2	82	80	37	45	58	45	6	74	4
395	15	0	0	0	1	84	63	47	59	30	43	6	75	3
396	15	0	1	0	2	82	62	32	62	33	52	3	79	3
397	14	0	0	0	3	87	70	53	57	38	45	6	81	4
398	14	0	0	0	1	82	68	52	66	30	40	2	84	3
399	16	0	1	0	2	86	67	38	73	26	47	6	85	4
400	15	0	0	0	2	72	58	53	70	45	49	6	60	3
401	15	0	1	0	1	68	71	23	67	40	57	3	72	4
402	14	1	0	0	2	66	63	57	65	37	54	3	62	4
403	15	1	1	0	4	76	68	56	66	50	61	6	69	4
404	16	0	0	0	2	73	64	35	50	44	49	3	74	3
405	14	1	1	0	3	87	67	32	68	34	45	7	70	3
406	15	0	0	0	2	71	69	27	66	37	45	6	81	4
407	15	1	1	0	3	77	74	34	52	32	46	3	82	3
408	16	0	0	0	3	79	60	34	42	35	44	6	80	4
409	16	1	1	0	1	70	80	37	53	34	41	3	88	4
410	14	1	1	0	2	84	63	32	56	38	45	3	85	5
411	15	1	1	0	1	84	62	25	69	45	44	6	62	4
412	14	1	1	0	2	81	75	41	56	28	41	2	59	4
413	15	0	0	0	2	85	67	32	64	50	42	3	62	4
414	15	1	1	0	3	83	75	34	50	43	40	6	61	3
415	14	0	0	0	1	86	64	51	34	50	44	6	72	4
416	16	1	1	0	2	81	79	38	55	28	45	6	85	3
417	14	0	0	0	2	83	67	33	57	34	41	6	79	4
418	15	1	0	0	4	65	66	32	34	51	49	3	94	5
419	15	0	1	0	1	73	76	48	34	32	45	6	78	4
420	14	0	0	0	2	72	67	68	45	29	42	3	85	4

421	16	1	0	0	2	78	69	64	54	41	45	6	84	3
422	14	0	1	0	3	77	74	43	64	34	43	6	86	4
423	15	1	1	0	2	83	68	34	37	43	49	3	82	3
424	14	0	0	0	1	76	61	38	35	32	45	3	90	4
425	15	1	1	0	3	89	73	42	53	36	42	6	78	5
426	14	0	0	0	2	80	85	47	57	39	44	7	84	5
427	15	1	1	0	3	87	83	36	55	45	41	6	84	4
428	14	1	0	0	2	86	65	54	42	43	45	3	85	3
429	14	1	1	0	2	84	71	23	52	42	40	6	76	4
430	15	1	1	0	3	79	69	37	47	46	45	6	80	4
431	15	0	0	0	2	84	71	32	66	55	45	3	60	4
432	16	1	1	0	3	82	77	25	67	40	50	6	81	3
433	14	0	1	0	3	85	68	35	52	54	43	6	80	3
434	16	1	0	0	2	88	62	24	60	57	53	3	80	4
435	15	0	1	0	3	82	70	34	50	52	52	5	79	4
436	15	1	0	0	2	83	73	67	48	35	45	3	78	4
437	16	0	1	0	2	83	78	36	35	30	45	3	91	4
438	15	1	0	0	2	86	65	32	70	38	49	3	84	4
439	16	0	0	0	2	84	66	53	58	31	49	6	81	4
440	14	1	1	0	3	83	73	60	56	50	45	6	94	4
441	15	1	0	0	2	87	78	45	60	40	44	6	72	3
442	14	1	0	0	3	85	71	64	68	37	52	3	98	4
443	16	1	0	0	2	87	77	39	45	43	42	6	76	4
444	14	1	1	0	2	73	69	52	60	25	40	3	63	5
445	15	0	0	0	2	89	70	47	55	54	45	3	81	4
446	14	1	1	0	3	95	82	39	61	48	43	6	96	4
447	15	0	0	0	2	78	62	35	58	37	41	3	71	3
448	14	1	0	0	3	82	71	32	67	42	41	6	80	3
449	14	0	0	0	1	83	77	59	61	37	45	6	73	3
450	15	1	1	0	2	84	60	33	57	36	48	6	80	4
451	16	0	0	0	3	87	67	48	40	40	45	6	93	4
452	15	0	1	0	2	85	75	33	55	46	44	3	80	4
453	14	0	0	0	3	87	74	38	35	57	40	5	76	4

454	14	1	0	0	2	87	78	34	40	30	45	6	97	4
455	15	0	1	0	4	79	82	28	61	50	45	3	87	3
456	15	0	1	0	3	84	72	35	58	39	43	3	65	5
457	15	1	1	0	2	84	79	49	45	52	43	6	73	3
458	14	0	0	0	4	82	72	44	61	60	44	3	78	4
459	15	0	1	0	3	82	76	37	58	64	43	5	87	4
460	14	1	1	0	2	75	69	49	57	48	44	3	76	4
461	15	0	0	0	2	80	74	33	60	36	45	3	75	4
462	16	0	0	0	3	82	76	50	50	55	45	7	81	3
463	14	0	0	0	2	86	65	64	60	45	44	7	86	4
464	15	0	1	0	3	85	68	36	68	27	43	6	92	3
465	15	0	1	0	1	80	67	51	45	34	45	6	84	3
466	16	0	0	0	3	85	69	48	40	38	44	3	91	3
467	15	1	0	0	2	82	68	64	46	33	45	3	88	4
468	15	0	1	0	1	74	84	60	32	38	40	5	81	5

Обозначения: СПК – социально-психологический климат, Т – общий индекс толерантности, КТ – коммуникативная толерантность, ТС – тревожность ситуативная, ТЛ – тревожность личностная, ПБ – психологическая безопасность, СО – самоотношение, С – самоконтроль в общении, А – общий индекс агрессивности, СК – социальная компетентность.

Таблица 3

Результаты первичных оценок III этапа эмпирического исследования социально-психологических особенностей подростков 6 месяцев спустя после проведения занятий психолого-педагогической программы

№ испытуемого	Возраст	Пол	Норма (0) / ОВЗ (1)	Группа:		СПК	Т	КТ	ТС	ТЛ	ПБ	СО	С	А	СК
				контрольная (0) /	экспериментальная (1)										
1	15	0	0	1		2	86	72	29	35	54	46	5	60	2
2	16	0	1	1		2	85	67	32	28	84	58	3	60	4
3	15	1	1	1		2	84	73	35	32	58	64	5	58	4
4	14	1	0	1		2	90	75	30	36	40	52	5	78	3
5	15	1	1	1		1	89	70	38	23	60	48	9	60	4
6	15	1	0	1		2	85	68	36	46	38	48	5	62	3
7	15	0	1	1		1	87	67	27	36	67	64	5	48	2
8	16	0	0	1		2	82	65	43	28	68	51	5	51	2
9	14	1	1	1		1	80	78	27	29	58	47	3	62	4
10	15	0	0	1		2	85	60	30	32	74	50	5	60	3
11	14	0	0	1		0	89	60	28	34	57	48	5	63	2
12	16	1	1	1		1	87	82	27	40	54	52	5	61	3
13	15	1	0	1		2	87	60	30	38	57	53	5	48	4
14	14	1	1	1		3	90	77	32	28	55	49	5	60	3
15	14	1	0	1		2	85	60	37	26	54	51	9	63	4
16	14	0	1	1		3	95	66	29	32	58	50	3	60	4
17	15	1	1	1		3	82	68	46	34	72	47	5	67	3
18	16	1	1	1		1	80	82	40	36	57	49	5	60	4
19	16	1	0	1		1	86	75	33	26	54	49	5	55	3
20	14	0	1	1		2	79	61	30	29	52	50	5	63	4
21	16	1	0	1		2	81	66	32	35	38	43	5	72	3
22	15	0	1	1		0	82	60	39	34	29	48	5	41	4
23	15	0	0	1		2	90	71	33	39	57	48	5	62	3
24	16	1	0	1		1	84	69	35	36	53	51	5	64	4

25	14	0	0	1	0	90	76	28	28	59	49	5	58	3
26	16	1	0	1	1	92	64	27	38	70	50	5	70	3
27	15	0	1	1	2	91	76	35	35	53	44	5	76	3
28	14	1	0	1	3	90	67	30	25	51	51	5	55	2
29	16	0	0	1	1	84	65	33	35	48	48	3	60	3
30	14	0	0	1	2	92	64	27	36	57	57	5	58	4
31	15	1	1	1	1	89	72	28	31	56	50	5	49	3
32	16	1	0	1	2	88	73	33	23	33	41	3	43	5
33	15	0	1	1	1	79	64	40	35	52	54	5	78	3
34	14	1	1	1	2	85	60	37	36	67	51	5	56	2
35	16	0	1	1	2	83	61	28	35	68	49	9	41	2
36	15	1	0	1	1	82	69	28	28	54	52	5	46	3
37	15	1	0	1	2	90	79	41	37	52	50	5	58	4
38	14	0	0	1	2	83	78	37	34	54	54	5	61	3
39	15	1	1	1	0	81	74	32	38	52	45	5	61	2
40	14	1	1	1	1	84	60	42	32	54	41	5	78	4
41	14	1	0	1	2	76	64	35	36	57	53	9	61	2
42	14	0	1	1	2	79	72	44	34	47	45	5	62	3
43	16	1	1	1	1	91	64	28	22	50	53	5	52	3
44	15	1	1	1	2	94	79	35	29	63	41	5	58	4
45	14	0	1	1	3	85	70	32	40	25	52	9	40	3
46	15	0	0	1	2	85	84	32	25	54	49	5	60	3
47	15	1	0	1	1	89	72	26	36	55	62	5	42	3
48	14	1	0	1	2	84	60	34	38	51	44	5	51	2
49	15	0	0	1	3	85	70	32	39	48	52	5	60	2
50	16	1	0	1	2	80	60	26	35	47	43	5	57	3
51	15	0	0	1	2	90	76	29	26	72	40	5	43	2
52	14	0	1	1	1	95	63	33	40	54	47	5	61	2
53	15	0	0	1	2	86	72	27	35	53	52	5	48	3
54	14	0	0	1	3	90	61	28	37	75	54	5	63	2
55	14	1	0	1	2	87	77	26	32	55	43	5	52	3
56	15	0	1	1	2	82	75	39	34	51	50	9	52	3
57	16	1	0	1	3	91	52	27	28	56	48	5	49	2

58	16	0	0	1	3	91	62	30	35	69	51	5	34	4
59	16	1	1	1	2	88	68	44	38	50	52	5	57	4
60	15	0	0	1	1	90	76	32	34	70	49	5	39	2
61	15	0	1	1	1	86	78	31	29	52	52	5	40	5
62	14	1	1	1	0	88	74	36	34	54	54	9	59	3
63	15	1	0	1	2	79	73	35	27	73	51	9	62	4
64	15	1	1	1	1	91	66	39	29	35	53	9	64	2
65	15	0	0	1	3	85	75	26	39	59	54	9	59	3
66	14	0	0	1	2	80	72	27	32	68	50	5	57	2
67	15	1	1	1	2	85	68	39	33	54	67	9	60	4
68	16	0	1	1	3	76	62	32	29	57	53	9	53	2
69	14	0	0	1	1	87	78	37	33	60	43	5	39	2
70	16	1	1	1	2	91	70	26	38	54	54	5	41	4
71	14	1	1	1	2	85	60	34	29	57	51	3	42	4
72	14	0	1	1	1	90	65	25	38	53	41	9	64	3
73	15	0	1	1	1	88	63	33	32	52	52	5	58	5
74	15	1	0	1	2	89	70	27	28	49	51	5	42	3
75	14	1	0	1	2	80	64	36	34	53	68	5	61	4
76	16	1	0	1	1	86	60	39	35	54	55	5	63	2
77	14	0	0	1	2	85	61	40	39	54	50	9	47	4
78	14	1	1	1	2	84	80	28	34	55	51	5	60	4
79	15	0	0	1	2	83	65	29	24	50	53	5	59	3
80	14	1	0	1	3	89	63	34	34	28	65	9	62	2
81	15	1	1	1	1	81	74	39	36	72	47	5	61	2
82	15	0	1	1	2	82	76	31	32	52	51	5	60	4
83	14	0	0	1	1	86	74	34	28	38	64	5	67	2
84	15	0	1	1	2	87	79	40	33	51	49	5	62	3
85	15	1	1	1	2	83	78	34	34	54	40	9	60	3
86	15	1	0	1	3	84	65	43	26	70	50	5	81	4
87	16	1	0	1	1	81	83	27	36	73	45	9	60	3
88	14	0	0	1	2	93	76	26	35	58	55	9	71	4
89	16	1	1	1	2	89	63	32	36	51	48	9	58	4
90	14	0	1	1	1	80	65	28	34	67	42	9	62	4

91	15	0	1	1	2	84	67	39	33	49	47	9	78	2
92	15	1	0	1	3	80	75	28	35	67	48	5	59	2
93	15	0	0	1	2	90	72	27	39	52	48	9	44	4
94	14	1	0	1	3	85	60	32	26	50	53	9	60	2
95	15	0	1	1	2	89	68	29	36	54	55	9	82	2
96	16	0	0	1	2	93	75	27	32	53	51	9	61	4
97	15	1	0	1	1	92	52	28	29	36	48	9	80	3
98	15	0	1	1	3	87	62	34	24	52	42	9	60	3
99	14	1	0	1	2	86	68	27	34	48	50	9	81	2
100	15	0	0	1	2	83	64	35	31	51	47	5	74	2
101	14	0	1	1	1	84	72	32	32	45	47	5	62	3
102	16	1	0	1	2	87	70	32	39	47	42	5	56	4
103	15	1	1	1	2	90	60	26	27	49	53	9	61	4
104	14	0	1	1	1	92	76	39	28	71	49	9	43	2
105	16	1	0	1	3	94	63	37	35	46	54	9	58	3
106	14	1	1	1	2	92	72	42	26	50	45	9	60	2
107	15	0	0	1	1	95	61	36	31	45	51	5	60	3
108	14	0	0	1	3	97	79	27	32	53	54	9	59	4
109	16	1	0	1	1	80	78	29	27	54	54	5	78	3
110	15	0	0	1	2	82	74	29	37	58	50	5	60	4
111	14	1	1	1	2	84	60	32	37	53	52	9	80	2
112	16	0	0	1	0	85	80	28	25	582	54	9	68	2
113	15	1	1	1	1	81	63	33	39	32	45	9	69	3
114	15	0	1	1	3	83	70	32	35	47	48	5	59	4
115	16	0	0	1	1	91	74	26	33	70	55	9	57	3
116	14	1	0	1	2	92	63	28	33	53	45	9	61	4
117	15	1	1	1	2	81	66	32	41	35	46	9	83	5
118	16	0	1	1	2	90	75	27	36	51	49	5	81	4
119	15	1	0	1	1	93	72	32	25	49	50	9	80	2
120	16	1	0	1	3	90	62	32	37	50	51	9	42	2
121	14	1	1	1	1	91	70	30	32	54	46	5	62	4
122	15	0	1	1	2	90	72	25	39	51	45	5	81	3
123	14	1	0	1	3	89	85	29	35	46	42	9	60	3

124	14	0	1	1	2	85	79	32	32	51	42	5	61	3
125	15	0	0	1	2	86	64	31	31	48	50	9	62	4
126	15	1	0	1	2	82	74	33	24	52	51	9	42	3
127	15	0	1	1	2	87	60	26	33	47	46	9	61	4
128	15	0	0	1	1	83	61	39	29	51	51	9	60	3
129	14	1	1	1	3	80	77	26	38	51	45	5	80	3
130	14	0	0	1	1	95	79	32	32	52	47	5	49	2
131	15	1	1	1	2	86	70	31	26	55	46	9	58	3
132	15	0	0	1	2	84	84	34	25	50	45	9	61	4
133	14	1	1	1	3	85	76	37	34	57	49	9	54	3
134	15	1	0	1	2	86	78	28	37	51	48	9	40	3
135	15	1	1	1	2	87	74	28	25	53	47	5	78	2
136	15	0	1	1	1	89	79	27	31	47	52	9	60	2
137	16	0	0	1	3	90	71	37	21	38	50	5	61	4
138	15	1	0	1	2	84	72	29	35	51	40	5	57	3
139	15	0	1	1	2	89	73	31	35	50	47	5	80	3
140	15	1	0	1	2	80	76	33	23	76	48	9	59	3
141	14	0	1	1	1	87	78	31	34	48	52	3	63	4
142	15	1	0	1	3	90	59	38	34	43	49	5	60	3
143	14	1	1	1	2	85	68	29	37	78	51	5	80	2
144	14	0	0	1	2	87	62	34	34	57	40	9	60	2
145	14	1	0	1	1	83	74	25	38	57	54	9	82	4
146	16	1	1	1	1	89	68	36	34	50	57	5	54	2
147	15	0	1	1	1	95	70	34	31	54	45	5	40	3
148	14	1	0	1	2	92	75	39	28	51	49	3	61	2
149	15	0	1	1	1	93	78	32	37	50	65	5	81	3
150	14	1	0	1	2	92	74	34	34	49	49	3	62	3
151	14	1	1	1	3	82	72	28	32	45	51	5	60	4
152	14	0	0	1	2	90	64	30	23	52	53	3	63	5
153	15	1	1	1	2	83	70	32	33	50	50	5	82	3
154	16	0	1	1	1	84	64	26	26	51	52	3	81	4
155	15	1	1	1	1	87	74	28	27	49	49	5	81	2
156	14	0	1	1	3	83	61	25	34	48	47	5	61	3

157	15	1	0	1	2	88	64	34	27	55	51	5	60	3
158	15	1	0	1	2	83	85	28	32	53	52	5	59	5
159	15	0	0	1	2	87	68	32	26	56	50	3	62	2
160	14	1	1	1	1	85	88	39	24	54	42	5	56	2
161	14	0	0	1	2	91	70	27	34	57	50	3	68	3
162	14	1	0	1	3	86	84	37	27	51	41	5	57	3
163	15	0	0	1	2	90	72	35	29	54	44	5	81	2
164	16	0	1	1	1	82	75	32	29	54	48	3	64	3
165	15	1	1	1	2	94	70	31	23	49	51	5	62	4
166	14	0	1	1	1	90	73	32	40	49	47	9	75	3
167	16	0	0	1	1	84	84	32	41	64	49	5	41	3
168	15	0	1	1	2	85	72	46	36	62	45	9	46	4
169	16	1	0	1	3	80	80	29	28	68	48	5	59	3
170	15	1	1	1	0	90	70	25	36	71	55	9	57	2
171	15	0	0	1	2	95	83	58	41	80	43	9	43	3
172	15	0	1	1	2	86	76	35	39	41	54	9	58	3
173	15	1	1	1	2	90	80	46	36	34	50	5	63	4
174	15	1	1	1	1	87	72	34	33	82	52	9	52	3
175	16	1	0	1	2	82	71	47	34	60	46	9	80	3
176	15	0	0	1	1	91	77	34	31	92	50	5	63	3
177	15	1	1	1	2	91	75	46	35	54	45	5	84	4
178	15	0	1	1	3	88	60	50	27	56	41	9	62	4
179	16	1	1	1	1	90	76	39	32	67	44	5	54	2
180	15	1	1	1	2	86	73	50	32	47	48	9	57	3
181	15	0	1	1	1	88	72	30	36	75	50	9	80	3
182	15	0	0	1	2	79	61	45	26	77	48	9	58	3
183	15	0	0	1	0	91	77	47	36	63	50	9	78	2
184	15	1	0	1	2	85	75	46	29	66	56	5	68	3
185	15	1	1	1	1	80	72	33	28	51	52	5	76	3
186	16	1	1	1	2	85	62	43	31	50	43	9	81	3
187	15	0	0	1	3	76	68	34	36	76	42	9	64	3
188	16	1	0	1	2	87	78	34	34	62	47	9	61	4
189	16	0	1	1	1	91	72	25	42	58	48	9	55	3

190	15	0	1	1	2	85	60	38	34	69	46	5	57	3
191	15	1	0	1	2	90	70	25	32	87	49	9	54	3
192	16	0	0	1	2	88	78	26	32	83	51	5	52	2
193	16	1	0	1	2	89	74	28	36	72	45	5	60	3
194	15	0	1	1	1	80	60	28	24	60	48	5	60	3
195	15	1	1	1	2	86	64	27	24	53	50	9	60	2
196	15	0	0	1	1	85	72	32	32	75	49	3	53	3
197	16	1	0	1	2	84	76	36	28	55	55	5	59	2
198	16	1	1	1	2	83	79	26	32	51	48	5	60	4
199	15	1	0	1	2	89	70	32	32	68	44	9	80	2
200	15	1	1	1	1	89	84	38	31	45	52	9	57	3
201	16	0	0	1	2	80	74	37	33	65	58	5	62	3
202	15	1	0	1	3	87	60	31	36	57	57	5	61	3
203	16	0	1	1	1	90	74	33	32	59	47	3	60	3
204	15	1	1	1	2	85	72	36	35	26	60	5	62	2
205	16	0	1	1	2	87	74	35	34	30	46	3	59	4
206	16	1	1	1	21	83	79	29	36	64	50	5	61	3
207	16	0	0	1	1	89	70	30	32	26	46	3	62	4
208	16	0	0	1	2	95	89	26	32	34	44	5	62	3
209	15	0	0	1	2	92	70	46	29	22	49	3	59	4
210	16	1	0	1	1	93	70	56	31	48	44	5	70	5
211	15	0	1	1	1	92	74	51	33	32	48	5	75	3
212	15	0	1	1	1	82	71	36	38	17	50	5	40	3
213	15	0	1	1	2	90	70	42	35	29	47	5	60	4
214	16	1	0	1	3	83	64	45	46	48	48	3	60	5
215	15	0	0	1	2	84	70	46	39	27	43	5	63	5
216	15	1	1	1	1	87	64	31	38	15	48	3	46	3
217	15	1	1	1	1	83	74	34	35	65	46	5	72	3
218	15	0	1	1	2	88	71	45	29	31	45	5	41	3
219	15	1	1	1	3	83	64	40	34	45	50	3	54	3
220	15	0	0	1	3	87	85	35	31	24	51	5	42	3
221	15	1	1	1	2	85	68	34	35	74	54	9	58	2
222	15	0	1	1	3	91	68	31	36	60	46	9	43	3

223	16	1	0	1	1	86	70	45	46	68	51	3	39	3
224	15	0	1	1	2	93	65	32	36	62	56	5	43	4
225	15	1	0	1	2	91	73	46	45	62	42	5	60	3
226	16	0	0	1	2	87	70	49	35	83	45	9	61	4
227	16	1	0	1	3	90	74	39	48	62	50	5	58	3
228	15	1	0	1	2	91	70	46	46	68	56	5	65	3
229	16	1	1	0	3	80	80	34	42	35	50	3	60	3
230	15	0	0	0	1	85	67	39	28	33	48	3	69	3
231	14	1	0	0	2	89	65	47	43	42	43	5	61	4
232	15	1	1	0	2	83	58	32	31	47	42	5	61	4
233	14	0	1	0	2	85	67	44	29	37	47	5	60	4
234	16	1	1	0	3	87	65	47	38	40	48	5	61	3
235	15	1	0	0	2	84	83	46	35	32	50	3	68	3
236	14	0	1	0	1	81	65	42	26	53	50	3	58	4
237	15	0	1	0	2	89	64	31	32	30	46	5	60	3
238	16	0	0	0	3	93	60	29	34	25	46	3	60	3
239	14	1	0	0	1	94	71	42	38	42	43	5	58	3
240	14	1	0	0	2	86	69	46	40	37	44	5	57	3
241	15	0	0	0	0	95	76	45	32	40	42	5	81	4
242	14	0	1	0	1	86	70	39	36	45	41	3	40	3
243	15	0	0	0	2	82	62	54	27	29	47	3	60	4
244	14	1	0	0	1	90	84	36	45	36	48	3	73	4
245	16	0	1	0	1	89	86	51	40	35	41	5	72	4
246	14	1	1	0	1	87	70	46	28	30	50	3	59	3
247	15	1	0	0	3	85	70	37	32	27	49	5	79	4
248	14	1	1	0	2	92	60	37	34	30	46	3	80	4
249	16	0	1	0	3	90	76	36	36	42	40	5	82	4
250	15	0	0	0	3	84	63	33	27	40	44	3	82	3
251	14	1	1	0	3	80	80	45	26	24	48	5	80	2
252	15	0	0	0	3	86	69	37	23	43	44	3	80	3
253	15	0	0	0	2	80	58	45	34	60	48	5	78	3
254	16	0	1	0	2	85	71	47	38	40	49	5	65	4
255	14	1	0	0	1	84	63	38	28	30	47	9	60	2

256	15	0	0	0	2	80	68	47	34	20	48	5	61	2
257	16	1	0	0	3	80	64	52	26	65	40	3	70	3
258	15	0	0	0	2	82	67	30	27	30	41	5	80	4
259	16	1	1	0	3	71	79	45	35	44	47	9	78	3
260	14	0	1	0	1	85	67	26	26	30	40	5	58	3
261	14	1	1	0	2	80	66	48	36	38	41	9	64	3
262	15	1	1	0	2	81	86	49	27	44	40	9	60	2
263	14	1	1	0	2	82	67	47	25	36	47	5	74	4
264	16	1	0	0	1	83	84	35	23	22	42	5	52	3
265	15	0	1	0	2	82	82	42	34	41	50	9	78	3
266	14	1	1	0	3	81	75	46	25	30	50	5	79	3
267	15	1	1	0	2	80	61	56	36	57	45	5	61	2
268	16	1	0	0	2	76	84	53	28	31	49	5	65	3
269	15	0	1	0	3	79	62	40	32	42	45	5	59	2
270	16	1	0	0	2	80	70	36	28	37	43	5	72	4
271	14	0	0	0	3	81	73	47	27	55	47	5	81	4
272	14	1	0	0	3	70	81	50	34	40	42	3	70	3
273	16	0	0	0	2	85	81	42	49	37	40	3	80	4
274	14	1	1	0	3	84	66	45	38	40	50	5	78	3
275	15	0	0	0	2	80	72	57	38	40	42	3	72	4
276	15	0	0	0	3	70	79	54	50	27	41	5	65	4
277	14	1	0	0	2	82	72	23	31	53	42	5	81	5
278	15	1	0	0	2	85	85	46	38	45	43	3	74	4
279	14	1	0	0	3	82	79	39	29	38	47	3	80	3
280	14	0	1	0	3	86	72	52	35	45	42	5	81	4
281	15	1	0	0	2	84	65	56	30	20	42	9	81	3
282	16	1	0	0	3	81	80	46	33	47	48	3	82	2
283	15	0	1	0	2	85	60	34	31	35	42	5	60	3
284	14	1	0	0	1	83	71	41	39	47	42	9	77	3
285	14	0	1	0	1	93	73	47	39	36	49	5	72	3
286	16	0	0	0	2	70	77	48	48	50	43	5	59	4
287	15	1	0	0	1	70	71	59	39	32	42	5	62	2
288	16	0	1	0	1	87	89	33	38	46	50	3	57	3

289	16	0	0	0	1	84	85	46	31	32	45	3	71	4
290	15	0	1	0	2	85	84	46	26	36	42	9	64	3
291	14	0	1	0	2	82	79	46	46	29	45	9	75	5
292	15	0	1	0	1	71	82	45	51	35	44	9	81	3
293	15	1	0	0	3	91	74	40	36	30	44	5	60	4
294	16	0	0	0	2	69	80	64	34	47	42	3	72	4
295	15	1	0	0	3	88	79	38	41	32	43	5	42	2
296	15	0	0	0	1	77	85	49	28	49	44	5	74	3
297	14	0	1	0	2	71	71	46	36	60	46	3	41	3
298	15	1	0	0	1	75	73	31	38	68	45	5	71	2
299	16	0	0	0	2	82	74	33	35	50	42	5	50	6
300	14	1	1	0	1	75	70	43	45	65	45	5	58	4
301	15	0	1	0	2	89	78	59	39	48	48	9	60	4
302	15	0	0	0	0	79	80	39	37	40	41	5	55	3
303	16	0	1	0	1	85	79	54	33	44	40	3	60	3
304	15	0	1	0	2	79	61	34	28	46	48	5	70	2
305	14	0	1	0	1	75	74	47	26	50	43	5	52	4
306	15	1	1	0	2	70	78	31	32	61	48	3	62	3
307	16	1	0	0	1	81	79	47	33	59	42	5	57	3
308	15	0	0	0	3	84	79	33	27	47	41	5	53	4
309	15	0	0	0	2	80	76	31	34	40	50	5	55	3
310	14	0	0	0	1	76	74	26	45	47	43	3	45	2
311	14	0	0	0	3	70	86	47	33	57	40	5	46	2
312	15	1	0	0	2	87	88	49	36	36	41	5	44	4
313	14	0	1	0	2	80	87	57	39	30	48	5	45	4
314	15	1	1	0	2	77	72	39	40	33	47	5	43	3
315	15	0	0	0	3	71	79	48	26	55	49	3	73	2
316	14	1	1	0	1	91	73	47	34	44	44	5	84	3
317	15	1	1	0	2	82	82	59	36	53	45	3	73	4
318	15	1	0	0	0	80	76	28	46	34	42	5	89	3
319	16	1	0	0	2	84	74	46	36	38	48	5	81	2
320	15	1	0	0	2	79	77	33	26	33	44	9	57	3
321	15	0	1	0	1	91	68	40	38	30	42	3	60	4

322	16	1	0	0	2	90	69	35	25	31	43	9	52	4
323	15	0	1	0	1	88	84	45	35	39	50	5	70	4
324	15	1	1	0	2	82	71	32	25	30	42	3	74	2
325	14	0	0	0	2	93	89	46	34	36	45	9	87	2
326	15	0	0	0	0	79	68	54	30	42	47	3	62	3
327	14	1	0	0	1	83	75	42	25	38	43	9	60	3
328	15	1	1	0	3	90	71	46	26	29	48	3	91	2
329	16	0	0	0	3	89	76	39	38	55	46	5	67	4
330	14	1	1	0	2	84	82	45	35	58	43	5	62	3
331	16	0	1	0	2	85	63	33	35	50	50	3	70	3
332	15	1	1	0	1	86	80	47	26	36	43	5	82	2
333	15	0	0	0	2	85	76	26	34	47	44	5	66	3
334	14	1	0	0	2	74	84	29	25	52	43	3	70	4
335	14	1	1	0	2	87	90	59	31	49	41	3	67	4
336	15	0	1	0	3	84	77	35	25	36	44	5	73	4
337	15	0	1	0	1	82	87	52	25	35	51	5	60	3
338	16	0	0	0	3	85	84	32	32	37	47	3	78	2
339	14	1	1	0	3	79	75	51	26	40	45	5	77	3
340	15	0	1	0	1	87	73	39	36	50	43	5	74	4
341	15	1	0	0	3	85	77	46	34	34	52	5	72	4
342	14	0	0	0	1	84	86	45	36	40	41	5	70	2
343	15	1	1	0	2	90	79	41	31	30	42	5	69	4
344	16	1	1	0	2	82	84	45	35	25	42	5	60	5
345	14	1	0	0	1	80	75	60	37	36	43	5	78	3
346	15	1	0	0	1	91	73	27	34	45	44	3	61	2
347	14	0	0	0	2	88	77	48	33	30	43	9	80	2
348	15	1	1	0	3	90	86	40	27	40	45	9	61	3
349	14	1	0	0	2	84	79	27	37	27	42	5	59	3
350	15	0	1	0	1	82	82	31	64	30	49	5	79	3
351	16	0	0	0	2	89	87	29	40	19	42	5	70	4
352	14	0	1	0	1	84	89	26	61	34	45	3	72	3
353	15	0	1	0	2	87	85	33	75	44	42	5	74	2
354	14	0	1	0	2	83	86	38	53	22	44	3	61	2

355	16	0	0	0	1	86	82	42	57	33	45	5	64	2
356	14	1	0	0	2	85	74	57	42	43	41	3	68	3
357	15	0	0	0	1	82	83	32	58	45	45	5	86	2
358	14	0	1	0	2	81	72	35	68	37	42	3	84	3
359	14	1	1	0	3	88	80	47	64	36	45	3	84	4
360	16	0	1	0	3	85	68	36	67	30	43	3	78	3
361	14	1	1	0	2	84	85	58	53	27	44	3	77	4
362	15	0	0	0	2	85	59	39	65	35	42	5	71	3
363	15	0	0	0	2	81	78	43	69	28	41	3	72	3
364	14	1	1	0	2	82	89	28	52	35	44	5	55	3
365	15	1	0	0	2	85	89	40	57	47	40	3	60	3
366	14	1	0	0	3	82	88	58	66	36	45	5	55	4
367	14	0	1	0	2	86	78	45	44	40	43	3	80	3
368	15	1	0	0	2	84	63	46	69	32	42	3	78	2
369	16	1	0	0	3	81	71	26	41	36	43	9	92	3
370	15	0	0	0	2	85	69	32	47	32	42	3	68	3
371	14	1	1	0	2	83	76	27	48	38	45	5	61	3
372	14	0	0	0	2	93	64	46	59	37	42	5	63	4
373	15	0	0	0	1	85	73	47	33	43	44	5	81	4
374	15	1	1	0	2	83	87	31	46	46	41	3	81	2
375	16	0	0	0	2	87	64	47	46	32	42	5	70	4
376	14	0	0	0	1	84	82	53	46	37	42	3	82	3
377	15	0	0	0	2	85	65	48	45	45	43	5	71	3
378	14	0	0	0	3	82	61	57	59	44	42	3	70	4
379	15	0	1	0	3	71	86	35	63	43	43	5	64	3
380	15	1	1	0	3	84	87	35	68	25	41	3	55	2
381	16	0	1	0	1	69	70	38	80	24	42	5	48	3
382	15	1	0	0	2	88	81	36	67	32	41	3	42	3
383	15	0	1	0	2	80	70	37	42	30	49	9	78	2
384	14	0	1	0	2	71	84	60	51	30	43	3	80	3
385	15	1	1	0	1	75	72	34	62	27	48	5	81	3
386	16	0	0	0	2	82	82	43	76	20	43	9	70	2
387	14	1	0	0	2	75	86	42	70	50	41	5	80	2

388	15	0	0	0	2	89	90	27	72	35	42	9	81	3
389	15	0	1	0	1	79	89	54	60	31	44	3	83	4
390	16	0	1	0	2	85	78	48	63	26	43	5	84	4
391	15	0	0	0	3	80	75	41	77	40	41	9	85	3
392	14	0	1	0	2	84	80	43	65	34	42	5	73	2
393	15	1	0	0	2	80	67	40	54	52	44	9	81	3
394	16	1	1	0	1	81	85	34	49	54	43	3	80	3
395	15	0	0	0	2	84	64	42	60	32	46	5	84	2
396	15	0	1	0	2	80	68	49	64	35	49	3	75	3
397	14	0	0	0	3	86	75	56	50	37	48	5	79	4
398	14	0	0	0	2	78	67	58	67	32	50	5	85	3
399	16	0	1	0	1	77	68	50	70	30	45	3	80	3
400	15	0	0	0	2	71	64	56	75	43	48	5	60	2
401	15	0	1	0	1	75	73	32	70	38	45	3	73	4
402	14	1	0	0	2	82	62	60	36	34	49	5	63	4
403	15	1	1	0	2	75	81	37	68	54	55	9	77	3
404	16	0	0	0	2	89	68	47	59	38	45	5	75	3
405	14	1	1	0	1	78	78	34	62	39	46	3	72	3
406	15	0	0	0	3	72	60	34	68	34	46	3	88	3
407	15	1	1	0	1	81	70	26	60	29	67	3	84	2
408	16	0	0	0	2	70	78	47	48	36	43	5	87	4
409	16	1	1	0	1	85	79	48	55	37	45	5	87	4
410	14	1	1	0	2	84	60	26	50	34	43	5	86	3
411	15	1	1	0	2	80	64	50	65	46	49	5	64	4
412	14	1	1	0	2	70	64	26	55	24	45	9	53	2
413	15	0	0	0	3	84	66	35	62	54	44	5	58	3
414	15	1	1	0	2	85	76	34	52	41	45	5	63	3
415	14	0	0	0	2	82	63	47	33	49	47	3	78	4
416	16	1	1	0	1	71	62	49	49	26	47	5	87	2
417	14	0	0	0	0	91	68	38	54	32	48	3	80	4
418	15	1	0	0	2	69	69	64	36	53	44	3	90	4
419	15	0	1	0	3	82	70	43	37	30	47	5	79	3
420	14	0	0	0	1	74	68	40	44	30	45	5	80	4

421	16	1	0	0	3	80	68	35	5	44	49	5	82	3
422	14	0	1	0	1	85	71	36	66	32	69	5	89	3
423	15	1	1	0	1	86	63	34	40	47	44	5	83	3
424	14	0	0	0	3	74	71	35	37	34	43	5	84	4
425	15	1	1	0	2	81	75	37	57	33	45	3	80	4
426	14	0	0	0	2	78	76	27	52	42	48	3	86	4
427	15	1	1	0	1	83	64	50	57	47	50	3	82	5
428	14	1	0	0	2	85	77	60	44	37	46	9	83	3
429	14	1	1	0	2	87	72	32	56	40	45	3	71	3
430	15	1	1	0	3	83	80	34	50	50	47	5	78	4
431	15	0	0	0	2	82	74	32	67	54	41	3	58	3
432	16	1	1	0	2	86	76	29	60	48	45	5	80	3
433	14	0	1	0	3	87	74	53	53	59	41	9	79	3
434	16	1	0	0	1	87	70	32	57	54	49	5	82	3
435	15	0	1	0	3	81	74	62	55	59	49	3	76	4
436	15	1	0	0	2	82	71	50	44	34	48	9	72	3
437	16	0	1	0	2	80	70	34	39	35	47	3	89	4
438	15	1	0	0	2	81	64	36	72	34	43	5	80	4
439	16	0	0	0	2	84	70	39	54	32	44	5	80	3
440	14	1	1	0	2	84	64	35	53	52	46	3	95	3
441	15	1	0	0	2	85	73	34	65	46	46	5	90	3
442	14	1	0	0	1	70	70	55	70	40	48	9	92	4
443	16	1	0	0	2	89	60	42	43	47	46	5	81	3
444	14	1	1	0	1	72	61	58	66	31	45	5	62	4
445	15	0	0	0	2	90	67	38	59	57	47	5	80	3
446	14	1	1	0	2	82	78	47	67	50	41	5	92	4
447	15	0	0	0	2	85	79	34	54	35	45	9	69	3
448	14	1	0	0	2	82	70	37	60	40	44	3	78	3
449	14	0	0	0	1	86	84	40	65	34	46	5	76	4
450	15	1	1	0	1	79	74	46	53	32	45	3	83	4
451	16	0	0	0	2	85	71	37	44	37	42	5	91	3
452	15	0	1	0	1	82	72	24	50	48	43	9	81	4
453	14	0	0	0	2	73	64	36	38	50	52	5	72	4

454	14	1	0	0	1	74	77	46	37	33	42	3	91	3
455	15	0	1	0	2	83	84	38	65	54	42	5	84	4
456	15	0	1	0	2	83	72	34	54	47	46	3	81	4
457	15	1	1	0	2	86	64	45	49	48	42	5	72	4
458	14	0	0	0	1	83	79	56	62	63	41	9	80	4
459	15	0	1	0	2	71	70	50	54	60	52	9	88	3
460	14	1	1	0	1	78	74	47	50	44	41	9	79	4
461	15	0	0	0	2	87	70	47	64	33	49	5	79	3
462	16	0	0	0	1	76	72	42	49	50	43	9	83	3
463	14	0	0	0	3	69	73	33	65	43	42	5	82	4
464	15	0	1	0	2	80	69	46	70	29	41	9	65	4
465	15	0	1	0	1	82	69	42	43	35	41	3	86	3
466	16	0	0	0	2	84	70	47	46	41	48	5	87	4
467	15	1	0	0	1	84	66	53	43	34	43	9	91	3
468	15	0	1	0	2	86	84	57	30	40	69	6	80	4

Обозначения: СПК – социально-психологический климат, Т – общий индекс толерантности, КТ – коммуникативная толерантность, ТС – тревожность ситуативная, ТЛ – тревожность личностная, ПБ – психологическая безопасность, СО – самоотношение, С – самоконтроль в общении, А – общий индекс агрессивности, СК – социальная компетентность.

Приложение 2
Психолого-педагогическая программа
«Формирование социально-психологических особенностей обучающихся
в контексте инклюзивного образования»

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
(ЯрГУ)

Психолого-педагогическая программа на тему:
«Формирование социально-психологических особенностей обучающихся
в контексте инклюзивного образования»

Ярославль
2021

Пояснительная записка

На данный момент время отчаянных экспериментов позади. Процесс инклюзии встраивается не в празднично украшенных витринах успешных примеров новаторских начинаний, а в живом потоке образовательной деятельности. Ни для кого не секрет, что образовательная деятельность часто осложнена трудностями. Обычно эти проблемы связаны с организационными особенностями классно-урочной системы, с внедрением модульной системы образования.

Индивидуальная работа с обучающимися и консультации для учителей являются важной составной частью сопровождения инклюзии психологом, от которой специалист не имеет права отказаться или уклониться – как юридического, так и морального права. Психолог – одна из центральных фигур в процессе сопровождения инклюзивного образования. Необходимо отметить, что построить высокоэффективную работу в новых социально-экономических условиях может только команда, в состав которой должны войти все участники образовательного процесса.

В настоящее время учащиеся собраны в группу – это факт, но содержание их деятельности при традиционном обучении остается индивидуальным, а не групповым. Макаренко А.С. отмечал, что учебная деятельность не может стать прочным фундаментом для формирования коллектива [60]. Учебная деятельность индивидуальна по своим целям и направленностям. Общий результат отличной работы класса или группы никогда не утешит ученика, получившего «двойку».

В данной ситуации появляется возможность построения инновационной модели инклюзивного образования, которая бы опиралась бы на совместную деятельность обучающихся, предполагающую сотрудничество и взаимопомощь. Именно такие занятия предлагаются в нашей программе.

В основе представляемой программы лежит анализ социально-психологических, развивающих и психофасилитационных проблем.

Система занятий выстроена на основе подхода модели психического. Необходимо сделать оговорку о том, что подход «модель психического» будет

использоваться как объяснительный принцип подбора диагностических методик и формирующих упражнений, а также для интерпретации полученных результатов.

Цель программы:

- сформировать у подростков понимание собственного внутреннего мира, внутреннего мира другого, физического мира вокруг.
- ознакомить подростков с понятиями «толерантность» и «толерантная личность», критериями и социальными проявлениями толерантности и нетерпимости, показать значение толерантного поведения при взаимодействии с людьми с особыми возможностями здоровья, а также в различных жизненных сферах.
- научить участников программы конкретным приемам, позволяющим развить у себя социальную компетентность.
- ознакомить с техниками совладания с тревожностью.
- оказать влияние на развитие способности к эмпатии, сопереживанию и сочувствию, доверию, достоинству и самопознанию как элементам толерантности.

Для достижения целей программы были поставлены следующие **задачи**:

1. Развить социально-психологические особенности подростков.
2. Повысить социальную адаптацию подростков.
3. Усилить сплоченность коллектива.
4. Формировать коммуникативные навыки подростков.
5. Формировать устойчивость к конфликтным ситуациям.
6. Формировать толерантное отношение друг к другу.

Работа с обучающимися во время программы должна строиться в условиях открытости и доверия, на основе рефлексии их деятельности. Очень важно создать условия для того, чтобы дети не получали готовую информацию, а добывали ее сами. Их необходимо нацелить на дальнейшую самостоятельную работу, связанную с изучаемым курсом.

Категория слушателей: учащиеся 7-9 классов средних школ.

Формы и методы обучения. При реализации программы использовались индивидуальные, групповые и фронтальные формы обучения. Основные методы и приемы обучения – лекция, диалог, личностная рефлексия опыта, групповая работа, тренинг умений, элементы психологического тренинга, деловые и ролевые игры, подвижные игры и практические занятия.

Характеристика программы представлена в п. 1.4., 2.2., 2.3. Далее представим распределение занятий по блокам (таблица 2). Занятия проводились комплексно, то есть чередовались занятия, направленные на понимание собственного внутреннего мира с занятиями на понимание внутреннего мира другого и физического мира вокруг.

Таблица 2

Распределение занятий психолого-педагогической программы по блокам

	Понимание собственного внутреннего мира	Понимание внутреннего мира другого	Понимание физического мира вокруг	
работа с тактильной системой	2	4	-	
работа с вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений	2	2	4	
работа с обонятельными и вкусовыми органами чувств: ароматерапия	2	2	-	
работа со слуховой сенсорной системой: музыкотерапия	2	2	4	
занятия на природе	4	2	4	

Представим полный конспект 36 занятий программы

На занятиях среда кабинета – это важная часть игры. Для того чтобы занятие было игровым, важно убедиться, что в окружающей обстановке присутствуют определенные элементы. Мы выделяем следующие параметры:

- наличие ряда знакомых участников, игрушек и других предметов, вызывающих интерес у ребенка;
- наличие договоренности между взрослыми и детьми, что дети будут иметь возможность выбрать деятельность во время занятия;
- взрослому важно быть не директивным и как можно меньше вторгаться в деятельность подростков;
- наличие дружелюбной обстановки, направленной на то, чтобы участники чувствовали себя безопасно;
- важно чтобы занятие проходило в таком режиме, который снизил бы вероятность возникновения у подростков чувства усталости, голода, болезненных ощущений и других видов физического стресса.

Вероятность возникновения игры максимальна, при условии присутствия всех перечисленных параметров. Важно понимать, что само создание игровой среды не гарантирует, что игра возникнет на самом деле. Специалистам необходимо внимательно следить, происходит ли игра, когда это требуется.

Блок 1. «Понимание собственного внутреннего мира»

Первый блок занятий был направлен на понимание собственного внутреннего мира. Цель данного блока занятий можно сформулировать следующим образом: расширение осознания о границах и наполнении собственного Я.

Действительно, подросток сначала должен распознать своё собственное душевное состояние прежде, чем приписывать другому, то или иное состояние посредством симуляции.

Внутренний мир, как целостный феномен, можно назвать многомерным психическим образованием, включающим в себя и интегрирующим различные аспекты функционирования психической жизни субъекта, отображающим связи

внутреннего мира с внешним, способствующим пониманию психического в себе и другом. Подросткам важно помочь простроить эти связи внутреннего мира с внешним и внутренним миром другого.

Данный блок содержит 12 занятий. Проиллюстрируем каждое занятие.

Работа с тактильной системой, направленная на понимание собственного внутреннего мира – 2 занятия

Занятие №1-2 (90 мин).

Познание окружающего мира начинается с ощущений и восприятия. Чем ярче и богаче ощущения и восприятие, тем шире и многограннее будут полученные ребёнком сведения об окружающем мире. Успешность умственного, физического, эстетического, экологического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, то есть от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее. Чувственное познание внешнего мира - важнейшее звено в системе познавательной деятельности ребёнка, необходимая предпосылка интеллектуального развития.

Цель: дать каждому ребенку новые чувственные ощущения, используя методы сенсорной интеграции через базовые виды восприятия: тактильное (как основа), слуховое, зрительное и проприоцептивное.

Основные задачи:

- развивать слуховую, вестибулярную, проприоцептивную и тактильную системы;
- способствовать развитию исследовательской активности детей,
- развивать речевую активность детей при взаимодействии со сверстниками, побуждать детей отвечать на поставленные вопросы и закреплять умение передавать ощущения в вербальной форме;
- воспитывать у детей чувство отзывчивости, добра; желания помочь.

Материалы: обруч, сенсорные дорожки; мелкие игрушки разной величины из разных материалов; бассейн двух видов: из крупы и непрозрачного киселя; таз с водой; колбы, пинцеты, пипетки, стаканчики с водой, пена для бритья, песочный стол, тарелочки с манкой, листы бумаги, карандаши, карта планеты.

Ведущий: внимание! Приглашаю отправиться в полет, навстречу к приключениям! Готовы? Руки выставляем вперед, получился звездолет. Пролетаем в обруч. Чтоб наше путешествие и полет прошли удачно – настроим работу двигателей.

Упражнение «Запустим мотор». (Перекрестные движения «колени – рука»).

Ведущий: чтобы не сбиться с пути настроим работу приборов.

Упражнение «Проверим приборную панель».

Цель: отстукивание ритма, заданного ведущим. *Начать с медленного темпа, постепенно увеличивая его.*

Ведущий: отлично, приборы работают слаженно. Звездолёт, звездолёт отправляется в полёт. Полетели. Сигнал SOS. Нас встречает житель планеты.

Житель планеты: здравствуйте, гости с планеты Земля! На моей планете случилась беда – пропали обитатели планеты в море липкое и не могут из него выбраться.

Ведущий: ребята, как нам быть? *Ответы детей.* Приступаем к спасательной операции. Чтобы и нам не оказаться в море липком, нужно найти безопасную дорогу к нему. *Проходим по мягким блокам (сенсорным дорожкам), удерживая равновесие.*

Упражнение «Липкое море» (непрозрачный кисель).

Цель: активизация тактильного восприятия и различение предметов по величине, форме, развитие мелкой моторики пальцев рук; обогащение сенсорного опыта детей; стимулирование поисковой деятельности.

Ведущий: опустим руки в «море», найдем обитателей и попробуем угадать кто это, а потом нам необходимо спасти его. Расскажите, какие появляются чувства и эмоции во время спасения? Какое море на ощупь? Приятно опустить в море руки? Какие у вас руки сейчас после моря? Посмотрите, сколько жителей планеты мы спасли, но перед тем, как мы отправим их домой, поможем им избавиться от липкости. Как мы это можем сделать? *Ответы детей.*

Упражнение «Озеро».

Ведущий: мы прибыли к прозрачному озеру. Опустим руки в воду и скажем, какая в нем вода, приятная на ощупь? В тазу налита вода, в ней моем «жителей» планеты и свои руки. Рассказываем о своих ощущениях. Вытираем руки бумажными салфетками и выбрасываем их в корзину для мусора. Размещаем спасенных и вымытых обитателей на карту планеты. Мы спасли жителей планеты, давайте приготовим им угощение? *Показываем и объясняем участникам зачем нужны закрытые капсулы.* В сухом бассейне, который наполнен крупами, участники ищут фасоль и закладывают в космические капсулы пинцетом. Трудно ли было находить еду? Что стало самым сложным? Мы спасли жителей планеты, приготовили для них отличную еду. Ребята, как вы думаете, где же они будут жить? *Ответы детей.* Давайте построим дома и природу на планете. У нас будет правило: рисуем всё двумя руками одновременно на *песочном столе, на манке, на листочках.*

Упражнение «Зеркальное рисование».

Ведущий: мне кажется, что планета не яркая. Как можно ее раскрасить? *Ответы детей.* Отважные спасатели планеты, скажу по секрету, что на планетах бывают цветные дожди. Ребята, вы знаете, откуда берется дождь? Хотите научиться управлять дождями? *Для этого нам необходимы: стакан с водой, пена для бритья, чтобы сделать облака, пипетка и краски.* Из пены делаем облака на поверхности воды. *Предлагаем набрать в пипетки краску и капнуть на облако.* Из облака «пойдет дождь». Наш дождь поможет раскрасить планету и сделать ее яркой и нарядной. Давайте каплям поможем украсить планету. *Участники с помощью пипеток капают на солевые пятна на планете краску, и планета становится яркой.* Мы отлично потрудились, пора и домой возвращаться.

Житель планеты: вы спасли нашу планету, мы благодарны вам. Приготовили для вас подарок – летающие тарелки. Чтобы вы долетели на них до земли без аварий, надо сохранять равновесие. *Звучит космическая мелодия.*

Упражнение на вращающихся дисках.

Ведущий: вот мы и дома. Нас встречает фотожурналист!

Журналист: каким было ваше путешествие? Что случилось с жителями планеты? Как вы справились с этой задачей? Увидели вы что-то необычное? Какие чувства испытали? Что больше всего понравилось в путешествии?
Приглашение на групповое фото для газеты.

Работа с вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений – 2 занятия

Занятие №1 (45 мин) – посещение роллердрома.

Занятие №2 (45 мин) – посещение батутного центра.

Батут и роликовые коньки – уникальные инструменты, при помощи которых психолог может «научить» мозг клиента обрабатывать входящую информацию посредством движений.

Дети испытывают сложности с проприорецепцией. Это означает, что они с трудом интерпретируют импульсы, поступающие от мышц, суставов и связок. Так, ребенок может быть практически нечувствителен к прикосновениям, но при этом может испытывать потребность постоянно трогать предметы или применяет слишком большое давление при письме или рисовании.

Прыжки на батуте – это терапевтические упражнения с любыми детьми: так как батут позволяет его посетителям двигаться с одной стороны достаточно свободно, с другой – в их любимой манере с повторяющимися движениями, а с третьей – прыжки соединяют их тело и разум, ведь одно неверное движение, и батут вытолкнет прыгуна из центра в сетку. Ребенок получает двойное послание от батута: ему нравится прыгать, и ради прыжков приходится учиться это делать правильно, что в свою очередь влечет за собой последствия в виде «собранности тела».

Часто дети испытывают сложности с вестибулярным аппаратом. Это значит, что они либо недостаточно, либо сверхчувствительны к ощущениям равновесия и движения. Неважно, является ли ребенок искателем приключений и с трудом может усидеть на месте, или ему нужно прилагать значительные усилия для сохранения статического равновесия, батут – это один из способов дать ребенку проявить именно ту активность, которая ему необходима для сенсорного

развития. Прыжки на батуте дают большой простор для движений, укрепляют опорно-двигательный аппарат, а также позволяют весело отдохнуть от менее активных занятий, вдоволь побеситься или наоборот – побыть одному в своем «домике».

Работа с обонятельными и вкусовыми органами чувств: ароматерапия – 2 занятия

Занятие №1-2 (90 мин) – «Изготовление фруктового салата».

Дети готовились к занятию заранее – принесли необходимые продукты для своего салата. На занятии использовались следующие виды фруктов: яблоки, киви, мандарины, бананы, груши, изюм.

Для каждого ребенка была приготовлена разделочная доска, тёрка, тарелка, нож, вилка и ложка, контейнер для салата (на случай, если ребёнок захочет унести свое произведение домой), фартук, средства гигиены (учет внутреннего мира ребенка).

Занятие началось с того, что в парах они подготовились к приготовлению фруктового салата – помогли завязать друг другу фартуки и обработать руки антисептиком. Некоторые дети готовили в стерильных индивидуальных перчатках, другие были в полном контакте с едой. Далее дети все вместе по инструкции выполняли каждое действие самостоятельно, сначала чистили, потом резали фрукты, соблюдая размер и количество ингредиентов. Когда все ингредиенты были у каждого ребенка в тарелке, дети осуществили заправку салата йогуртом. Затем каждый на тёрке приготовил шоколадную стружку для украшения салата. Ведущий занятия каждому ребёнку в салат добавил взбитые сливки, после чего дети украсили свое блюдо шоколадной стружкой.

Это занятие было, несомненно, важным в жизни каждого из участников, потому что, во-первых, они получили настолько необходимый сенсорный опыт; во-вторых, сразу же получили готовый продукт своего труда и одобрение от значимых окружающих; в-третьих, что касается самооценки ребенком своего труда – это выразалось в том, что дети начали фотографировать свои салаты.

После этого было совместное чаепитие, во время которого мы могли наблюдать позитивный эмоциональный фон каждого из участников. Данное занятие один из эффективных способ справиться с внутренней тревогой.

Работа со слуховой сенсорной системой: музыкотерапия – 2 занятия

Занятие №1-2 (90 мин).

Цель: снять эмоциональное напряжение, снизить негативные тенденции (агрессивности, страха, неуверенности).

«Морское путешествие» - музыкальное моделирование.

1. Переживание своего эмоционального состояния: «Мы на корабле. Начался шторм: паруса рвет ветер, огромные волны швыряют корабль, как щепку» (*Вивальди «Шторм»*).

2. Формирования состояния покоя, защищенности: «Ветер стих, море гладкое и прозрачное, как стекло. Корабль легко скользит по воде » (*Чайковский «Баркаролла»*).

3. Становление конечного эмоционального состояния: «Впереди земля! Наконец-то мы дома. Как радостно встречают нас друзья и родные!» (*Шостакович «Праздничная увертюра»*).

Занятия на природе – 4 занятия

Занятие №1 (45 мин).

Цель: формирование социальной ответственности и толерантности.

Задачи:

1. Уважение к труду и потребностям других людей.
2. Уважение к природе.
3. Экологическое воспитание.

Использование рассказов и притч - один из самых старых и эффективных методов обучения социальной ответственности, этике и основным ценностям. Занятие основано на классическом предании XVII века; оно дошло до нас из индийского штата Раджастан и в нем прославляется отвага простых людей, которые своими действиями остановили несправедливость.

Люди, обнявшие деревья

Давным-давно, когда Индией правили воинственные цари, жила-была девочка, которая любила деревья. Ее звали Амрита. Амрита жила в бедной деревне, где дома строили из грязи, на краю огромной пустыни. Рядом с деревней рос лес...

Каждый день Амрита бежала в лес, а ее длинная коса летела за ней по ветру, у нее было любимое дерево, и отыскав его, она всегда обнимала его, восклицая: «Дерево! Ты такое высокое, а листья твои такие зеленые! Как бы мы жили без тебя!» Амрита знала, что деревья заслоняли ее от палящего солнца пустыни. Деревья защищали ее от воющих песчаных бурь. Там, где были деревья, была и вода, драгоценная вода. Прежде, чем уйти из леса, Амрита целовала свое любимое дерево и шептала ему: «Если с тобой случится беда, я приду на помощь». А дерево шелестело ей листьями в ответ.

Однажды, незадолго до начала муссонных дождей, с пустыни налетела ужасная буря. За несколько минут небо почернело, и стало темно, как ночью. Сверкали молнии, ветер гнул деревья. Амрита едва успела добежать до дому. Сидя внутри, она слышала, как песок бьет по ставням. Когда буря кончилась, песок был везде: в одежде Амриты, в ее волосах и даже в еде. Но она осталась жива, и деревня тоже уцелела, потому что деревья защитили их от песчаной бури.

Амрита выросла и ее любовь к деревьям становилась все сильнее. Вскоре у нее появились свои дети и она стала брать их с собой в лес. «Это ваши братья и сестры, - говорила она им. - Они заслоняют нас от палящего солнца пустыни. Они защищают нас от страшных песчаных бурь. Они указывают нам, где искать питьевую воду». И Амрита учила детей обнимать деревья вместе с ней... (Магараджа, великий и могущественный правитель, решил срубить лес, потому что он мешал ему).

Однажды утром Амрита увидела, как к лесу направляется толпа людей, вооруженных тяжелыми топорами. «Не рубите деревья! - закричала она и кинулась к своему дереву. «Отойди! - кричали лесорубы. «Прошу вас, оставьте

мое дерево, - молила Амрита, - разрубите лучше меня. И она изо всех сил обхватила любимое дерево. Лесоруб оттолкнул ее и взмахнул топором. (Однако односельчане Амриты тоже бросились обнимать деревья, и лес был спасен).

С тех пор прошло много лет, но говорят, что Амрита до сих пор приходит в лес и обнимает деревья. «Деревья, - шепчет она, - вы такие высокие, ваши листья такие зеленые! Как бы мы жили без вас?» Амрита знала, что деревья заслоняют людей от палящего солнца пустыни. Деревья защищают людей от воющих песчаных бурь. Там, где растут деревья, всегда есть вода, и людям там хорошо жить.

В предании, которое послужило основой для этого рассказа, Амрита Деви и сотни ее односельчан готовы были отдать свои жизни, чтобы сберечь лес, и произошло это триста лет назад. Правительство Индии увековечило эту легенду, провозгласив деревню Хеджаре штата Раджастан первым Национальным заповедником страны.

Жители Индии и сегодня борются за сохранение окружающей среды. Одно из самых сильных экологических движений носит название «Чипко («Обними дерево»), члены которого поддерживают ненасильственное сопротивление вырубке лесов.

В 1987 году Движение «Чипко» получило престижную премию «Правильная жизнь» (известную как альтернативная Нобелевская премия), за усилия по сохранению, восстановлению и экологически оправданное использование природных ресурсов Индии».

Вопросы для дискуссии

- Чем руководствовалась Амрита, защищая дерево? Почему она его любила?
- Что почувствовала Амрита, увидев идущих к лесу лесорубов?
- Амрита поборола страх и защитила дерево, рискуя собственной жизнью. Обсудите, какое мужество ей потребовалось, чтобы сделать это.
- Амрита и ее односельчане прибегли к ненасильственному способу поведения. Что это значит? Почему такое поведение эффективно? Обсудите,

какое необходимо мужество, чтобы решить проблему ненасильственным способом.

Заполните пропуски в предложениях:

1. «Без деревьев мы не сможем жить» - говорила Амрита. Напишите в тетради законченные варианты следующих высказываний:

Без... мы не сможем жить.

Без... общество не сможет жить.

Без... страна не сможет жить.

Без... Земля не сможет жить.

2. Придумайте два способа, которыми вы можете помочь Земле, и запишите их в тетради.

3. В прочитанном рассказе проблема окружающей среды занимает важное место. Обсудите индийское движение «Чипко» («Обними дерево») и то, как оно связано с рассказом. Составьте список групп, обеспокоенных проблемами окружающей среды, которые существуют в вашей стране. Составьте список известных международных организаций и движений, которые занимаются защитой нашей планеты.

Домашнее задание

Обсудите дома, что вы и ваши знакомые делаете для улучшения жизни и защиты окружающей среды. Чем другие люди помогают окружающей среде?

На следующее занятие, которое у нас пройдет в парке, необходимо взять с собой блокнот и ручку для записей личных наблюдений. А также между ребятами распределяются роли ответственных, кто принесет чай, сахар, лимоны, пледы, стаканчики, ложки, сладости для чаепития в парке. Важно чтобы каждый из участников тренинга понял, что без его вклада потеряется вкус всей встречи.

Занятие 2-4 (135 мин).

Цель: формирование социальной и экологической ответственности.

Занятие начинается с того, что все встречаются в парке. Ребятам дается задание – обнять деревья и прислушаться к себе. В своих блокнотах им необходимо ответить на следующие вопросы:

- Что вы чувствуете, обнимая дерево?
- - Можете ли почувствовать жизнь дерева?
- Чем деревья полезны людям?
- Когда ты осматривал дерево, были ли на нем какие-то заметные повреждения?

– Представьте дерево в схематическом разрезе (крона, ствол, корни). Как эти части дерева влияют на окружающую среду?

- Почему нельзя жить без дерева?

После выполнения задания, на которое отводится 60-90 минут, все собираются в круг, рассаживаясь на плед, участникам раздается чай и сладости. Отмечаются те участники, которые брали на себя ответственность организовать пикник. Все вместе приступают к обсуждению ответов на вопросы.

Блок 2. «Понимание внутреннего мира другого»

Второй блок занятий был направлен на понимание внутреннего мира другого. Цель данного блока занятий можно сформулировать следующим образом: расширение осознания подростка о границах и наполнении личности другого.

Необходимо учитывать тот факт, что для осознания мыслей и эмоций (как своих, так и чужих) подростку необходима специальная логическая процедура, которую R. M. Gordon назвал «процедурой перехода» [217]. Подразумевается получение ответа на вопрос о душевном состоянии посредством перефразирования обычного вопроса в метафизический. К примеру, если Ира спросит Катю: «Как ты считаешь, хочет ли та девочка поиграть с тобой?», Кате для ответа на этот вопрос нужно будет сначала спросить себя: «Хочет ли та девочка поиграть со мной?» То есть, люди, как правило, узнают о внутренней жизни других, пытаясь поставить себя на их место.

Данный блок содержит 12 занятий.

Работа с тактильной системой, направленная на понимание внутреннего мира другого – 4 занятия

Занятие №1-2 (90 мин) – «Отношения с едой, отношения с другими»

Цель: рассказать учащимся о том, что первичные отношения с миром для человека – это отношения с едой. И с тем (той), кто кормит.

И в том, какие отношения складываются у человека с едой, можно увидеть очень много аналогий, какие отношения у человека с самим собой, с миром людей, с миром вещей. Мы «потребляем» внимание других, мы «питаемся» их рассуждениями, чувствами, отношением к себе. Иногда с пользой для себя и удовольствием. Иногда отравляемся всерьез и надолго. Мы «выделяем» в мир людей свои эмоции, мысли, чувства и представления. Если мы до сих пор едим «как нас учили мама с папой» – то, с большой долей вероятности, мы и отношения с людьми до сих пор строим по их, родительским, схемам.

Проводится упражнение. Упражнение на понимание собственного контакта с едой – контакт с твердой, мягкой, жидкой пищей.

Упражнение на взаимодействие (проводится в парах). Один человек сидит с закрытыми глазами, второй напротив него имеет определенный набор продуктов и кормит своего напарника. Тот человек, который ест – вправе попросить еще, отказаться (выплюнуть), а также должен замечать – как он ест (медленно пережевывает, проглатывает). Затем все пары меняются местами.

В конце занятия проводится групповое обсуждение.

Занятие №3-4 (90 мин) – «Другой рядом со мной».

Упражнение «Разожми ладонь»

Игра рассчитана на проведение в парах. Она дает уникальный опыт обоим хорошо узнать партнера: его восприимчивость, особенности поведения, прямоту или скрытность, стиль поведения в конфликтах. Это упражнение очень простое, но очень ценное.

1. Участники занятия разбиваются на пары.

2. Пары садятся рядом и решают, кто из них будет А, а кто – Б.

3. А сжимает правую руку в кулак. Перед Б стоит задача этот кулак разжать.

Участник может выбрать любое средство (словесное или физическое воздействие), которое кажется ему подходящим, и пробует применить его, а

партнер А решает, хочет он оказать сопротивление или нет, как долго он будет это делать и когда сможет уступить партнеру.

4. После этого партнеры меняются ролями. Теперь Б сжимает руку в кулак, а партнер А пытается этот кулак разжать.

5. Когда пара завершила работу, вся группа собирается и обменивается опытом, обсуждая следующие вопросы:

- Какие средства усиливали сопротивление?
- Какие средства можно назвать тактичными?
- Пытался ли кто-то узнать, как партнер реагирует на ситуацию стресса?
- Не отказался ли кто-нибудь выполнять задание, потому что оно показалось ему смешным или неестественным?
- Играло ли какую-либо роль доверие партнеров друг к другу?
- Как бы вы оценили атмосферу доверительности в группе в целом?
- Есть ли среди членов группы кто-нибудь, с кем бы вы охотно повторили задание?

Упражнение «Сквозь игольное ушко»

Цель: воспитать у членов группы доверие к себе и другим, чуткость по отношению к окружающим.

Организуем свободное пространство игровой зоны.

1. Участники расходятся по комнате. Ведущий говорит, что хотел бы предложить им несложный эксперимент, который способен резко поменять их отношение к кому-либо из группы. Участники должны закрыть глаза.

2. Ведущий объясняет, что будет видеть каждого и будет следить за тем, чтобы все соблюдали правила. Игроки должны принять «позу безопасности»: руки на уровне груди, ладонями наружу (это необходимо, чтобы столкновение не привело к травме).

3. С закрытыми глазами участники начинают медленно ходить по комнате и пытаются определить, что происходит вокруг: приближаются ли они к другим людям, идут ли к стене, к окну, столам, стульям.

4. Каждый должен пытаться избежать столкновения с другими людьми. Чтобы это получилось, движения должны быть медленные и точные.

5. После 3 минут такого хождения по комнате игроки открывают глаза и определяют, соответствует ли их местонахождение тому, что они себе представляли с закрытыми глазами.

6. Группа становится в круг. Все снова закрывают глаза и держат руки перед собой, принимая защитную позу. Задание состоит в том, чтобы все участники одновременно попытались достичь противоположной стороны круга. Разумеется, что при этой попытке в центре круга окажется сразу много людей. Задача каждого – пройти через толпу, не наступив никому на ноги и ни с кем не сталкиваясь. Тот, кто достигает противоположной стороны круга, останавливается там, повернувшись лицом в центр круга, и открывает глаза.

7. Когда группа выполнит это задание, можно его повторить. Упражнение завершается, только если все участники группы выполняют задание без серьезных столкновений друг с другом.

8. В конце упражнения происходит обсуждение следующих вопросов:

- Что вы чувствовали во время упражнения?
- Насколько вы могли доверять другим членам группы?
- Выросло ли доверие членов группы друг к другу после выполнения задания?
- Были ли критические ситуации во время выполнения задания?
- Как вы ориентировались в пространстве?
- Как вы охарактеризуете успехи всей группы?
- Постоянно ли у вас были закрыты глаза или вы иногда открывали их?
- Пригодится ли вам этот опыт в вашей профессиональной деятельности?

Упражнение показывает, что в жизни можно идти по-разному (вовсе не обязательно во что бы то ни стало пробиваться к цели, расталкивая всех на своем пути), что люди, к которым мы проявляем бережное отношение, скорее всего, отнесутся к нам так же; не обязательно стремиться быть быстрее и лучше остальных.

При необходимости облегчить задание, можно предоставить участникам возможность провести несколько раундов с открытыми глазами и лишь затем рискнуть сыграть с закрытыми. Если в группе существует сильная напряженность или неприязнь между отдельными участниками, упражнение проводить не стоит.

Упражнение «Совместный экспромт»

Цель: помочь партнерам почувствовать доверие друг к другу. Кроме того, развивать фантазию и помогать найти общий язык.

1. Группа делится на пары, которые распределяются по комнате так, чтобы не мешать друг другу.

2. Партнеры встают друг напротив друга на расстоянии руки, ступни они держат вместе – эту позицию они должны сохранять пока не закончится упражнение.

3. Оба партнера медленно отклоняются назад. Прежде чем кто-либо из них потеряет равновесие, они протягивают вперед руки и придерживают друг друга. Затем каждый осторожно тянет партнера на себя, пока оба опять не встанут в исходную позицию, затем снова отпускают руки и так несколько раз. Партнеры могут попробовать держать друг друга за запястья, предплечья, локти или пальцы.

4. Когда участники освоили с эти движения, ставится новая задача – исполнить медленный танец – в ритме, который они сами выберут. Можно танцевать, держась обеими руками друг за друга, или одной. На танец отводится 3-4 минуты.

6. В конце участники внутри пары обсуждают следующие вопросы:

- Уверенно ли они чувствовали себя друг с другом?
- Нашли ли общий ритм?
- Возникла ли атмосфера взаимопонимания между ними?

- Что чувствовали, когда откидывались назад?
- О чем при этом думали?

Упражнение «Путешествие»

Цель: развивать доверие членов группы друг к другу, фантазию и творческую энергию.

1. Участники разбиты на небольшие группы (6-8 человек). Ведущий: «Сейчас вы отправитесь в небольшое путешествие. Вы должны будете закрыть глаза. Один из группы будет гидом. Только он может оставить глаза открытыми».

2. Группа встает в ряд друг за другом, первым стоит гид. Участники закрывают глаза, и каждый кладет руки на плечи впереди стоящего.

3. Путешествие длится *15 минут*. Путешествие проходило как в комнате для занятий или в зале. Группа ходит вверх-вниз по лестницам и может выходить на улицу. Задача гида – сделать путешествие как можно более интересным. Он вслух описывает группе воображаемые места, через которые пролегает их маршрут, указывает на воображаемые опасности, делится своими впечатлениями. В задачу гида входит – дать группе инструкции, как надо вести себя в данной местности – идти на цыпочках, двигаться бесшумно, ползти на животе и т. д. Если гид ведет группу по пустыне, он может сказать примерно следующее: *«Вы с трудом переставляете ноги в горячем песке... Сейчас начнется песчаная буря, повернитесь при ходьбе налево, чтобы ветер не дул вам в лицо... Песчаная буря усиливается... Встаньте и плотно прижмитесь друг к другу, чтобы вы могли прикрыть друг друга... Держите руки перед лицом, чтобы не вдыхать песок...»*.

4. Остальные внимательно слушают советы гида и выполняют все, что он требует, представляя все события как можно реалистичнее. Перед «путешествием» группа самостоятельно может решить, нужно ли обговаривать маршрут заранее.

5. Гид отвечает за безопасность членов группы. Он должен сделать все, чтобы путешествие стало незабываемым для всех участников.

Через 15 минут, когда путешествие закончится, все вместе обсуждают свои впечатления:

- Какое было настроение во время путешествия?
- Насколько уверенно чувствовал себя каждый?
- Было ли путешествие интересным?
- Какие эпизоды наиболее понравились?
- Были ли в путешествии критические моменты?
- Каким был контакт членов группы?
- Чувствовали ли члены группы общую поддержку, атмосферу взаимопомощи?
- Как чувствовал себя гид?
- Может быть, ему больше бы понравилось побыть в роли простого путешественника?
- Кто бы хотел быть в роли гида?
- Если бы упражнение решили повторить, что следовало бы изменить?
- Как вы себя чувствовали в роли «слепого»?

Упражнение «Сомнения»

Это упражнение представляет собой проверку на доверие между людьми, которые опасаются и недолюбливают друг друга.

1. Участники выбирают себе в партнеры того, с кем им тяжело или не очень хочется общаться. Для этого достаточно, чтобы хотя бы один из партнеров испытывал неприятные чувства и недоверие к другому.

2. Пары расходятся по комнате так, чтобы друг другу не мешать.

3. Тот, кто испытывает к партнеру отрицательные чувства, имеет 3 минуты, чтобы со всех сторон изучить причины своего недоверия. Он должен говорить своему партнеру фразы, которые всегда начинаются так: «Я не доверяю тебе, потому что...». Например: «Я не доверяю тебе, потому что ты намного больше меня и выглядишь сильнее... Я не доверяю тебе, потому что думаю, что ты превосходишь меня не только физически...»

Партнер молча слушает, не задавая вопросов и никак не комментируя эти высказывания, тем более – не вступая в спор. Вместо этого он пытается

рассматривать эту откровенность (зачастую неприятную) как первый шаг на пути к сближению.

4. По истечении 5 минут тот человек, которому были адресованы «обвинения», получает возможность дать на них ответ. Он подтверждает то, что, на его взгляд, было отмечено правильно, и обязательно говорит о том, в чем его партнер ошибается. Например: «Да, ты прав, я действительно чувствую себя сильным, но я вовсе не смотрю на тебя свысока. Ты только что сказал такие вещи, которые показались мне очень интересными». *На этот процесс отводится 10 минут.*

5. После этого партнеры меняются ролями.

Упражнение «Непростое задание»

Это упражнение является интересным групповым экспериментом, в котором все зависит не только от выбранной стратегии, но и от уровня доверия в группе. Участники смогут успешно выполнить это задание, если будут часто обращаться друг к другу за помощью, а это не так просто, как может показаться. Многие неожиданно для себя попадают в стрессовую ситуацию. Это отличный тест на то, насколько хорошо члены группы могут взаимодействовать друг с другом при совместном решении проблемы в ситуации, где необходимо быть терпеливым и уметь размышлять.

1. Ведущий: приглашаю вас поучаствовать в эксперименте, в результате которого вы узнаете, насколько хорошо ваша группа работает в команде. Все вместе вы будете решать проблему в необычной ситуации. Сложность заключается в том, что вы должны делать это с закрытыми глазами. Пожалуйста, не подглядывайте.

2. Участники закрывают глаза или надевают повязки. Они начинают молча ходить по комнате. Никто не разговаривает до тех пор, пока ведущий не объявит конец этого этапа. Чтобы не нанести друг другу травм при случайном столкновении, участники держат руки на уровне груди, ладонями наружу. Привыкнув к состоянию своей временной слепоты, они уже могут сравнительно

быстро решить первую часть задания: образовать круг, встав друг за другом и положив руки на плечи соседа спереди.

3. Теперь каждый руками ощупывает спину, затылок, плечи и голову соседа спереди, чтобы впоследствии суметь узнать его (*на этапе не разрешается разговаривать*). Ведущий записывает последовательность расположения участников, чтобы потом проверить, правильно ли решена задача.

4. Дается команда разойтись. Участники должны снова ходить по комнате.

5. Когда все перемешались, ведущий дает команду «Стоп!» и объявляет о втором задании. Группа снова образует круг в прежней последовательности. У группы есть право выбрать, могут ли участники на этом этапе разговаривать или будут решать поставленную задачу молча. *Ведущий отмечает время, которое потребовалось группе, чтобы договориться об этом.*

6. Когда группа образует новый круг, ведущий спрашивает, все ли считают, что задание выполнено, или будут еще какие-то изменения. Когда вся группа решит, что эксперимент окончен, все могут открыть глаза.

7. Ведущий рассказывает группе о том, насколько точно она выполнила задание: кто в круге стоит на правильном месте, кто нет и сколько времени им потребовалось для решения задачи. Если упражнение заинтересовало группу, то эксперимент можно повторить и попытаться сделать это быстрее и правильнее.

8. В конце упражнения участники обсуждают следующие вопросы:

- Какой была атмосфера в группе?
- Было ли волнение и беспокойство?
- Как участники взаимодействовали друг с другом?
- Было ли достигнуто согласие в том, как поступать?
- Работала ли группа как команда?
- Кто брал на себя функции руководителя?
- Получили ли его усилия поддержку или вознаграждение?
- Выражались ли во время выполнения упражнения чувства и каким образом?

- Как изменилось доверие каждого участника к группе?
- Испытывали ли участники отрицательные или, напротив, положительные чувства в ходе выполнения упражнения?
- Что стоило бы сделать иначе, если бы эксперимент повторился?

Упражнение «Чего я избегаю»

Цель: побудить группу к большей открытости и взаимному доверию.

1. Каждому участнику выдается карандаш, бумага и 3-5 минут времени, чтобы написать список под общим заголовком «Чего я избегаю». Это могут быть темы разговоров и чувства, люди и действия, точки зрения и мнения. Надо попытаться сделать это, не упрекая себя ни в чем и не думая о чужом мнении. Ведущий говорит, что все люди чего-нибудь не любят и избегают, это совершенно нормальная ситуация. Это упражнение дает возможность задуматься над тем, насколько мы довольны своей жизнью. Список включает в себя столько пунктов, сколько участник успеет написать за 5 минут.

2. Участники объединяются в пары, и каждый обсуждает с партнером свой список. Однако этот разговор вовсе не обязывает участников менять свое поведение и перестать избегать тех или иных вещей. Но когда человек знает, чего избегает, ему легче изменить ситуацию. Если он осознает свои барьеры, ему легче понять, откуда они возникли. Участники общаются в парах в течение 10 минут.

3. После этого в общей беседе обсуждаются разговоры в парах.

Работа с вестибулярной системой посредством задействования общей мускулатуры в упражнении – 2 занятия

Занятие №1-2 (90 мин).

Упражнение «Подойди ближе»

Упражнение позволяет понять, сколько личного пространства нужно человеку, как близко он готов подпускать к себе других людей, каковы его потребности в одиночестве и участии и, соответственно, какова его готовность идти на контакт и сотрудничество.

1. Играют двое. Один закрывает глаза, другой встает на расстоянии пяти метров от него.

2. «Слепой» партнер дает сигнал к началу игры и говорит: «Иди сюда». Тогда другой медленно подходит к «слепому» до тех пор, пока тот не поднимет руку и не скажет: «Стоп!». После этого партнеры меняются ролями.

3. После окончания упражнения партнеры обмениваются своими впечатлениями.

«Слепой» говорит о том:

- Что он чувствовал в тот момент, когда сказал «Стоп»?
- Что он чувствовал при приближении партнера?
- Какое расстояние от него до партнера было комфортным?
- Каков его личный ритм при вхождении в контакт и при выходе из него?

– Какое количество человек в группе для него приемлемо?

– Сколько времени ему нужно тратить на себя самого?

Его партнер также рассказывает о том, что он чувствовал:

– Подпустили ли его ближе, чем он сам того хотел?

У этой игры есть еще два варианта:

1. Оба партнера стоят с закрытыми глазами на расстоянии около 5 м друг от друга. Один из них стоит на месте, а другой приближается. Тот, кто стоит на месте, все время издает какой-нибудь звук. Пока звук продолжается, партнер может медленно приближаться. Когда кто-то один почувствует, что больше не хочет уменьшать расстояние, он просто говорит: «Стоп!».

2. Исходная позиция, как в основной версии упражнения: один участник в паре с закрытыми глазами, другой с открытыми на расстоянии пяти метров. Тот человек, у которого глаза открыты, старается неслышно подойти как можно ближе к другому, вплотную, что может коснуться его. При этом он может обойти партнера или подкрасться к нему сзади, может останавливаться и вообще делать все, чтобы не дать партнеру понять свое местонахождение. Любой из них может закончить игру: «зрячий» партнер, когда выполнил задачу, а «слепой» – когда ему

очень хочется узнать, где находится другой. Знаком для окончания игры служит команда «Стоп!».

Упражнение «Артобстрел»

Цель: расслабить участников группы; научить преобразовать агрессию в конструктивное действие.

Для каждой пары участников понадобится пара мягких «метательных снарядов», например, мягкие мячики, мягкие игрушки, свернутые шерстяные носки и так далее. Для каждой играющей пары требуется повязка на глаза, потому что во время игры довольно трудно помнить о том, что надо держать глаза закрытыми.

1. Подготавливается место. Чтобы игра получилась живой, площадка не должна быть слишком большой. Участники должны иметь возможность достаточно быстро находить и подбирать упавшие метательные снаряды. Мешающую мебель отодвигают в стороны.

2. Участники разбиваются на пары. Один из партнеров надевает на глаза повязку и берет в руки два метательных снаряда. Другой партнер становится его «тренером», но при этом ему не разрешается прикасаться к снарядам. «Слепой» должен бросать снаряды, подбирать их и при этом еще стараться, чтобы в него самого не попали. «Тренер» не может прикасаться к партнеру, но может разговаривать с ним, указывать направление броска и давать советы. «Слепой» также может разговаривать.

3. У каждой пары есть цель – поразить «слепого» из другой команды. Когда это происходит, «тренер» кричит: «Попали!» В этот момент игра останавливается, члены выигравшей команды меняются ролями и играют еще раз. Однако попадание в тренера – это недочет нападающей команды, при этом раздается сигнальный возглас «Рикошет!».

4. Никто из участников не должен покидать границы игровой площадки. Это важно для того, чтобы сохранить хороший обзор и обеспечить безопасность участников. Если снаряд вылетает за пределы площадки, ведущий группы может

бросить его обратно. Если ход игры замедляется, можно подбросить на площадку дополнительные снаряды – это увеличит темп.

Упражнение «Вижу ладонями»

В отличие от восточных народов северные народы избегают прикосновений друг к другу при общении. Иногда сдержанность кажется неуместной, так как снижает эмоциональное тепло общения. Хорошо сработавшиеся команды со временем создают атмосферу, в которой физический контакт возможен. Упражнение направлено на частичное разрушение привычных физических границ общения.

1. Настраиваемся на работу. Участники встают в круг, держа друг друга за руки. Проводится разминка: участники закрывают глаза и представляют себе, что:

- к телу прикасается что-то холодное, потом теплое, шершавое, гладкое, плоское, круглое;

- к пальцам прикасается что-то маленькое и острое;

- вы берете что-то хрупкое двумя пальцами.

2. Каждый участник сравнивает ощущения от двух рук своих соседей по кругу.

3. Участники строятся в две шеренги друг напротив друга так, чтобы у каждого определился партнер в противоположной шеренге. Участники, стоящие в первой шеренге, закрывают глаза и делают шаг вперед, чтобы очутиться как можно ближе к другой шеренге и иметь возможность коснуться лица, стоящего напротив. Они могут две минуты изучать на ощупь лица партнеров. Разговаривать запрещено.

4. Теперь игроки с открытыми глазами делают шаг назад и меняют порядок.

5. Задача «слепых» заключается в том, чтобы найти своего партнера.

6. Если «слепой» считает, что нашел партнера, он, не открывая глаз, осторожно спрашивает: «Я нашел тебя?» И только когда партнер это подтвердил, «слепой» может открыть глаза. В противном случае «слепой» продолжает поиск. Партнеры, нашедшие друг друга, отходят в сторону и делятся впечатлениями от упражнения.

7. В конце упражнения, при обсуждении того, что происходило в группе, ведущий может кратко рассказать о языке тела, о культурных нормах и доверии.

Упражнение «Доверительный контакт»

В ходе упражнения участники должны установить друг с другом контакт в течение 7-10 минут. Это вызывает тот комплекс чувств, который испытывают в детстве, когда ребенок умел легко освобождаться от напряжения и был особенно близок к родителям.

1. Группа делится на две части. Члены одной из них ложатся в удобных позах на пол – поэтому в комнате должен быть ковер или подстилка. Эти участники держат глаза закрытыми на протяжении всего упражнения. Руки свободно лежат вдоль туловища, на полу или на бедрах (ни в коем случае нельзя скрещивать руки на груди). Лежащим предлагают отдохнуть и расслабиться, пусть они дышат глубоко, равномерно и представляют себе, как их беспокойство и напряжение уходят все дальше и дальше.

2. Оставшиеся участники выбирают себе кого-нибудь в качестве партнера, подходят к ним и садятся рядом, скрестив ноги. Все это происходит в молчании. Лучше всего будет, если партнерами в этом упражнении станут люди, интересные друг другу и недостаточно знакомые. Сидящие участники стараются расслабиться и дышать в одном ритме с лежащим партнером, пытаясь установить с ним связь. Для этого одна рука кладется под голову лежащего, а другая – под шею. После этого сидящий участник приподнимает голову партнера на пару сантиметров. Лежащий ничего не предпринимает, он просто позволяет партнеру прочувствовать вес его головы.

3. Затем сидящий начинает осторожно поворачивать голову лежащего из стороны в сторону, но так, чтобы лежащий имел возможность контролировать движения. Небольшие движения головой по кругу могут вызвать у лежащего приятное чувство расслабления и доверия, через пару минут сидящий осторожно и мягко кладет голову лежащего на пол и еще через полминуты убирает руки из-под головы лежащего. У лежащего есть минута, чтобы прочувствовать свои

ощущения. Только после этого он открывает глаза и смотрит, кто был рядом с ним.

4. После этого партнеры меняются ролями.

5. После второй части (которая также длится около 5 минут) все участники обмениваются впечатлениями:

- Что я чувствовал во время упражнения?
- Сложно ли мне было отдать себя во власть другого человека?
- О чем я думал во время упражнения?
- Мог ли я довериться незнакомым рукам?
- Что я чувствовал в роли сидящего?
- Было ли легко прикасаться к голове другого человека, держать ее?
- Чему я научился в ходе упражнения?

Работа с обонятельными и вкусовыми органами чувств: ароматерапия – 2 занятия

Занятие №1-2 (90 мин).

К этому занятию были подготовлены эфирные масла с краткой историей и влиянием на человека. Дети объединялись в пары, каждая пара в случайном порядке получала два вида масла с историей. Друг перед другом необходимо было сделать презентацию и спросить своего партнера о его чувствах во время ароматерапии. Затем ребята менялись парами и проделывали тоже самое.

В качестве рефлексии проводился заключительный шерринг.

Работа со слуховой сенсорной системой: музыкотерапия – 2 занятия

Занятие №1-2 (90 мин).

Посещение Ярославской государственной филармонии

Концерт длился 50 мин, остальное время подростки обсуждали свои ощущения в парах. Каждый из подростков обсудил с 3 одноклассниками свои чувства и выслушал впечатления от концерта у собеседников.

Занятия на природе – 2 занятия

Занятие №1-2 (90 мин).

«Игры с туннелями и палатками»

Палатки (шатры) и туннели невероятно полезны для сенсорной интеграции детей любого возраста.

Тоннели, расположенные на поляне, используются для развития крупной моторики. Просто проползая через тоннель, ребенок развивает координацию. Мы обогащали тактильный опыт подростков, размещая в тоннели разные предметы или помещая в него ковровое покрытие. Немного раскачивали тоннель (игра в землетрясение), когда дети были внутри, чтобы улучшить их проприоцептивные и вестибулярные реакции.

Использовали палатки для создания безопасной атмосферы, необходимой детям, перегруженным сенсорными стимулами. Подростки могли несколько минут занятия провести в палатке, удобно устроившись на подушках внутри, некоторые из них могли даже подремать, отдохнуть или почитать (в палатках помимо мягких подушек были одеяла, плееры с наушниками, книги, лавовые лампы, ночники для создания расслабляющей атмосферы).

Блок 3. «Понимание физического мира вокруг»

Третий блок занятий, интегративный по своему характеру был направлен не только на понимание физического мира вокруг, но и одновременно с этим учитывание собственного состояния и состояния другого. *Цель* данного блока занятий состоит в формировании понимания подростком ментальной и физической причинности событий.

Данный блок представлен занятиями, направленными на работу с вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений – 4 занятия; *работу со слуховой сенсорной системой посредством музыкотерапии – 4 занятия; было осуществлено 4 занятия на природе.*

Работа с вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений – 4 занятия.

Занятие №1-4 (180 мин) – «Полоса препятствий».

Цель занятия: сплочение детского коллектива, повышение командного духа.

Полоса препятствий – это:

– захватывающая игра, участники которой могут повеселиться и расслабиться, получая удовольствие от самого процесса игры;

– учебная программа, которая позволяет испробовать разные модели поведения и взаимодействия со своими сверстниками, получить навыки командной работы, сделать свой вклад в достижении командной цели;

– школа индивидуального роста, которая дает возможность лучше познать себя и других своих сверстников, ощутить свои сильные и слабые стороны, выйти, открыть новые возможности, получить опыт, коллективного взаимодействия, участия в игре, получить переживания и различные эмоции, торжество победы, доверие, чувство локтя;

– осознание полученного опыта и пережитых ощущений в ходе коллективных обсуждений или индивидуального общения;

– полученный опыт в игре и перенос его в жизненные ситуации.

Время проведения: время выполнения упражнений не регламентируется. Группа самостоятельно решает: продолжать упражнение или начать выполнять следующее. При желании группа всегда может вернуться к невыполненному упражнению.

Место проведения: большая территория, включающая территорию школы и спортплощадку.

Инвентарь: деревья, веревки, футбольный, баскетбольный и волейбольный мячи.

Функции ведущего:

– в начале каждого упражнения зачитывает группе его задание и правила. При возникновении у участников вопросов, задание и правила повторно зачитываются без дополнительных объяснений. При выполнении задания действует принцип: «Разрешено все, что не запрещено», но участники должны сами догадаться об этом;

– во время выполнения упражнений не помогает и не мешает группе, помнит, что группа всего должна добиться сама на собственном опыте;

– во время прохождения группой «Полосы препятствий» поддерживает хорошее настроение в группе, осуществляет страховку и организует ее силами самих участников.

Программу желательно проводить на свежем воздухе.

Особенность тренинга в том, что дети получают на практике бесценный опыт взаимодействия друг с другом. Как показывает практика, в результате проведения такого мероприятия исчезают внутригрупповые конфликты, дети становятся общительней добрее друг к другу, появляются навыки работы в команде. Не обязательно делать сложные упражнения, все задания даются с учетом возраста группы.

Этапы мероприятия:

1. Подготовительный этап.

Для лучшей результативности мероприятия была проведена подготовительная работа:

- написан сценарий;
- проинформированы обучающиеся о дате и времени проведения мероприятия;
- создана рабочая группа из старшеклассников, которая занималась подготовкой заданий для конкурсов и оформлением станций;
- приготовлены подарки для участников мероприятия;

2. Основной этап.

- *Организационный момент:* целью этапа является начальная организация участников мероприятия. Данный этап должен пройти быстро и способствовать формированию доброжелательной атмосферы. В рамках этого этапа сформулирована цель мероприятия, должно произойти знакомство с ведущими.

- *Ход мероприятия:* целью данного этапа является включение участников мероприятия в коллективно – творческую деятельность, направленную на

реализацию задач всего мероприятия. Основная часть мероприятия – прохождение станций.

- *Итоги мероприятия:* побеждённых и проигравших не должно быть, каждая команда одержала победу. Для детей был подготовлен сюрприз: они получают призы за участие в «Полосе препятствий».

3. Рефлексия.

Рефлексия – психологический анализ пройденных этапов. Подведение итогов. Очень важный этап, где все участники «Полосы препятствий» анализируют ошибки, рассказывают о своих ощущениях, освещают возникшие проблемы и находят пути их решения.

Ход мероприятия

Ведущий: дорогие друзья! Сейчас вам предстоит пройти серию испытаний, которая называется «Полоса препятствий». Испытания достаточно сложные, и, чтобы ваша группа успешно их преодолела, каждому из вас придется приложить максимум усилий.

Некоторые испытания связаны с риском получения ссадин и более серьезных травм, поэтому вам необходимо постоянно помнить о технике безопасности, беречь и поддерживать друг друга.

В начале каждого испытания я буду зачитывать вам его задание и правила. Если у вас появятся вопросы, задайте их. Но по условиям «Полосы препятствий» я имею право только повторно зачитать задание и правила без дополнительных объяснений.

Если какое-либо испытание не удастся долго пройти, вы можете перейти к выполнению следующего. При желании вы всегда можете вернуться к не пройденному испытанию. Участникам нужно постараться за отведенное время пройти как можно больше испытаний. Это будет непросто, но очень увлекательно.

Ведущий: помните, что от вклада каждого в достижение общей цели зависит успех группы. Вы - справитесь, если будете одной командой.

Упражнение «Биг-мак»

Организируйте большой круг. Разбейте команду на пары и попросите каждую пару выбрать словосочетание из двух слов, которые традиционно употребляются вместе (например, один партнер говорит: «Биг», - другой: «Мак»; один: «Ореховые», - другой: «Масло», Ковер-самолет и так далее). Затем объясните, что по условиям игры, нужно закрыть глаза и не открывать их до конца события (упражнения), и, кроме того, можно произносить только свое выбранное слово. Теперь ведущий перемешивает команду так, чтобы партнеры были далеко друг от друга. Партнеры с закрытыми глазами, выкрикивая свое слово, находят друг друга. Как только пара воссоединилась, отведите ее с пути тех, у кого глаза еще закрыты. По завершению задания, каждая пара сообщает всем участникам свое словосочетание. Для этого упражнения очень важную роль играет площадка, которая должна быть большой.

Упражнение «Паутина»

Исходные условия: между деревьями натянуты веревки в виде паутины. Ячейки «паутины» такие, чтобы в них можно было каким-то образом пролезть участнику. Число ячеек на 2-3 меньше числа участников. Группа находится по одну сторону от «паутины».

Задание: пролезть всей группе сквозь «паутину» с одной стороны на другую.

Упражнение «Гусеница»

Исходные условия: участники встают в колонну друг за другом. Каждый участник ставит ноги на ширине плеч и подает правую руку между ними стоящему позади, при этом левой рукой берет правую руку стоящего впереди. Задание: всей группе сесть на пол, а затем подняться, не расцепляя при этом рук.

Ограничения: при расцеплении рук любых участников упражнение выполняется всей группой с начала.

Упражнение «Пенальти»

Исходные условия: на расстоянии 10 метров перед футбольными воротами шириной 3 метра установлен футбольный мяч.

Задание: группе забить ногой мяч в ворота 15 раз подряд с расстояния 10 метров, Ограничения: при промахе счет забитых мячей идет сначала.

Упражнение «Узелки»

Участники образуют круг и берутся за руки. Теперь попросите их расцепить и перехватить ребят за руки напротив так, чтобы руки одного человека были сцеплены с руками разных людей. Как только это сделано, объявите задачу: не расцепляя рук, распутать узел и образовать снова круг. Это упражнение дает возможность участвовать всем в выработке стратегии.

Упражнение «Все на борт»

Оборудование: обозначенная площадка (банкетка, стул, брусок, ленты).
Задача участников: уместиться всей командой на площадке средней величины. Нужно убрать обе ноги от земли, и удержаться минимум пять секунд. Второй этап: нужно сделать то же самое на площади меньшей величины.

Упражнение «Путь индейцев»

Задача состоит в том, чтобы всей командой пройти по начерченной линии от начала до конца, не касаясь земли. Если кто-либо касается земли, вся команда возвращается назад и начинает упражнение снова. Если участник находится на земле, то он не может дотрагиваться до тех, кто находится на канате.

Упражнение «Магические квадраты»

Перед группой начерчена на полу сетка из квадратов 10x10. У ведущего в руках лист бумаги с похожими квадратами, по которым проложен маршрут. Участникам дается 5 минут на обдумывание как они выполняют задание. Участникам необходимо построиться друг за другом и по очереди попробовать перейти с одной стороны квадрата на другую, обнаружив задуманный маршрут. Если кто-то один делает неверный шаг, то звучит сигнал, и человек должен вернуться. Наступает очередь следующего участника.

Организация самоанализа:

После каждого упражнения. Этот вариант наиболее приемлем при использовании «Полосы препятствий» в качестве тренинга, когда наибольшее внимание уделяется психологическим аспектам взаимоотношений в группе. В

ходе обсуждения участники группы делятся своими впечатлениями, отмечают трудности, которые они испытывали при выполнении упражнения.

В середине «Полосы препятствий» и после нее. В ходе обсуждения участники группы делятся своими впечатлениями, выявляют и анализируют трудности, которые группа испытывала при выполнении упражнений, и определяют пути их преодоления при выполнении последующих упражнений. После мероприятия участники группы подводят его итоги и отмечают изменения, произошедшие с группой в ходе его прохождения.

После всего мероприятия, в ходе обсуждения участники группы делятся своими впечатлениями, отмечают трудности, которые они испытывали при выполнении упражнения, что в действиях группы мешало их быстрому преодолению. Для эффективности этого варианта самоанализа важно в ближайшее время дать возможность группе использовать сделанные выводы в другой коллективной деятельности.

Работа со слуховой сенсорной системой: музыкотерапия – 4 занятия

Занятие №1 (45 мин).

«Весна пришла» - музыкальное моделирование

1. Переживание своего эмоционального состояния: «Наступила долгожданная весна. Пригрело теплое солнышко. На реке начался ледоход. Огромные льдины движутся по воде, с шумом и треском налетают друг на друга, ломаются, кружатся в водовороте» (*Шуман «Порыв»*).

2. Формирование состояния покоя, защищенности: «Формирования состояния покоя, защищенности: «Солнечный теплый луч заглянул на заснеженную лесную поляну, растопил сугроб и обогрел первый весенний цветок – подснежник» (*Чайковский «Подснежник»*).

3. Становление конечного эмоционального состояния: «Из дальних стран вернулись в родные края перелетные птицы и запели свои самые веселые песни» (*Вивальди «Весна»*).

Занятие №2 (45 мин).

В помещении, где проходило занятие, было организовано несколько зон, где можно было услышать разные звуки природы. Каждый участник самостоятельно исследовал игровую и слушал те или иные звуки (пение разных птиц; шум ветра, дождя, грома, воды; звуки животных и другие). Обследование игровой и слушание проходило в течение 30 минут. Следующие 15 минут подростки делились собственными впечатлениями.

Занятие №3 (45 мин).

В помещении, где проходило занятие, было организовано несколько зон, где можно было услышать разные звуки города. Каждый участник самостоятельно исследовал игровую и слушал те или иные звуки (шум приближающегося транспорта, разговор людей, шум толпы и другие). Обследование игровой и слушание проходило в течение 40 минут.

Занятие №4 (45 мин).

В помещении, где проходило занятие, было организовано несколько зон, где можно было взаимодействовать с разными музыкальными инструментами. Каждый участник самостоятельно исследовал игровую и слушал те или иные звуки, которые издают музыкальные инструменты. Обследование игровой и слушание проходило в течение 10 минут. Затем ведущий занятия организовывал совместное исполнение музыкального произведения на джембе. В конце занятия подростки делились собственными впечатлениями

Занятия на природе – 4 занятия

Занятие №1-4 (180 мин) – «Полоса препятствий».

При необходимости можно видоизменять этапы полосы препятствий, что-то удалять или прибавлять, комбинировать, переставлять местами. Главное – все этапы проверены на практике, учтены особенности проведения мероприятия на природе, даны рекомендации по безопасному поведению во время состязаний.

Особенность предлагаемого мероприятия в его многофункциональности и достаточной простоте проведения. Часть этапов туристической направленности, часть – спортивной, что, усложняет задачу прохождения, повышает интерес у детей, дает возможность приобрести навыки необходимые в дальнейшей жизни.

Правила прохождения полосы, техническая составляющая многих этапов нацелены на воспитание у подростков чувства команды, взаимопомощи и взаимовыручки. Многие этапы практически не встречаются в стандартных туристических или спортивных соревнованиях.

Этап № 1 «Переправа»

Между 4 деревьями на высоте 30-40 см натягивается веревка (диаметр не менее 15 мм). Веревку натягиваем туго, с помощью карабинов. Расстояние между деревьями – не более 4-5 метров.

Правила прохождения этапа: команда должна пройти по веревке от первого до последнего дерева помогая друг другу любым способом только находясь на веревках (с земли помогать нельзя). Участник, который соскочил на землю – возвращается к началу этапа. Начало этапа – касание первого дерева, окончание этапа – касание последнего дерева. Между двумя соседними деревьями на веревке одновременно могут находиться не более 3-х человек. Участник, прошедший этап полностью может вернуться на начало этапа и помочь другим членам команды, но в этом случае он проходит весь этап заново. На следующий этап команда уходит только в полном составе - кто прошёл этап ждут тех, кто еще не закончил.

Этап № 2 – «Переносим «пострадавшего»»

Задача команды: перенести «раненного» (одного из своей команды) при помощи двух жердин (длиной 3 м) и двух курток. Куртки снимаются у участников команды, надеваются рукавами на жердины, «пострадавший» ложится на такие «носилки» - остальная команда несет эти носилки от старта до финиша этапа. Если «пострадавший» свалился с носилок или носилки вырвали – команда возвращается на старт этапа. Длина этапа 30-50 метров.

Этап № 3 – «Паучок»

Необходимо 4 дерева, чтобы между ними возможно было натянуть веревки в виде вытянутого прямоугольника размером 15х1,5 метра на высоте 30-80 см. Посередине длинной стороны прямоугольника – веревки стягиваются карабином. Задача участников: пройти по веревкам от одной короткой стороны прямоугольника до другой. Старт и финиш этапа – касание дерева. При соскоке

на землю раньше финиша участник возвращается к началу этапа. Этап проходится по одному участнику, на этапе каждый участник находится без помощи остальных, а на финише участники дожидается всю команду. На этом этапе желательна страховка участников старшим (за спиной проходящего).

Этап № 4 – «Паутина»

Между деревьями делается коридор, затянутый веревкой, таким образом, чтобы получилась «паутина», через которую и надо пройти участникам не коснувшись ее. Этап проходится по одному участнику, при касании нити – участник возвращается в начало этапа. Для усложнения на нить вешают колокольчики, можно установить дополнительные препятствия, которых нельзя касаться.

Этап № 5 – «Мышеловка»

В землю вбиваются колышки высотой 30-60 см и на них аккуратно укладываются поперечные планки, под планки, прямо на землю, укладываются спортивные маты (в целях безопасности). Участникам необходимо проползти под планками не сбив их. При нарушении данного правила участник возвращается к старту этапа.

Этап № 6 – «Сороконожка»

Команда образует в шеренгу, близстоящие ноги у всей команды связываются (мы использовали платки). Задача участников: перейти всей командой через «мышеловку» - достаточно установить 2-3 планки - упражнение сложное, даже если последний участник сбил планку – вся «сороконожка» начинает свой путь сначала.

Этап № 7 – «Кочки»

В землю в «шахматном» порядке (порядок можно усложнять) на расстояние длинного шага (80-100 см) вкопаны пеньки. Задача участника: пройти по «кочкам». При касании земли – участник отправляется к началу испытания.

Этап № 8 – «Маятник»

В качестве инвентаря необходимо дерево с длинными прочными суками. К сукам дерева, на высоте 10 метров привязывают прочную веревку. Свободный

конец веревки сбрасывается на землю. К свободному концу веревки привязывают гимнастическое кольцо так, чтобы участник мог достать руками до кольца. Заметно отмечается место старта и финиша (финиш обозначали куском яркой ткани, можно это сделать при помощи гимнастического обруча, в которые надо попасть хотя бы одной ногой). Задача участника: держась за кольцо руками пролететь за финишную черту. При касании участником ногой земли не в зоне финиша или непопадании в эту зону – дается следующая попытка.

Этап № 9 – «Полоса препятствий»

Бревна раскладываются и закрепляются на земле, с расстоянием между друг другом, в большой шаг. Задача участников: пройти по бревнам от начала до конца. При касании земли участник начинает этап сначала. При желании усложнить игру – можно установить правила прохождения всей командой помогая друг другу или по одному человеку.

Этап № 10 – «Трапеза»

Между участниками занятия распределяются роли – кто накрывает поляну, кто заботиться о еде, кто отвечает за то, чтобы всем было удобно сидеть. Этап завершается рефлексией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Все описанные методы и конкретные упражнения дают ребенку поток разнообразных по силе и направлению ощущений. В итоге происходит стимуляция нервной системы, улучшается сенсорная интеграция, и, как следствие развивается социальная компетентность и все социально-психологические особенности.

Инклюзивное образование предоставляет перспективы для такого развития общества, при котором границы между людьми разных социальных групп стираются. Имея опыт взаимодействия с людьми с ОВЗ и инвалидностью, общество перестанет негативно относиться к детям с ограниченными возможностями и предоставит им возможность для полноценного развития и включенности во все сферы общественной жизни. Это окажет позитивное влияние на развитие общества в целом, так как уровень социальной напряженности и разногласий между социальными группами будет снижаться. Проводимая нами коррекционная работа с детьми имела своей целью формирование у подростков способности активно защищать права человека, выражать протест против любых форм дискриминации. Наша задача – не просто научить толерантному поведению и выработать общую установку на принятие другого, но и сформировать такое качество личности, которое можно обозначить как активная толерантность, которая предполагает позитивную направленность личности, креативность и развитие способности контролировать свои поступки в отношениях между людьми в соответствии с формулой: понимание и принятие, плюс сотрудничество.

Приложение 3

Матрица парных корреляций

		Т	КТ	ТС	ТЛ	ПБ	СО	С	СК	А
СПК	Корреляция Пирсона	,402**	,321**	-,360**	-,155**	,145**	,451**	,358**	,271*	-,188**
	Значимость (двухсторонняя)	,000	,001	,190	,005	,008	,000	,000	,002	,001

Обозначения:

** – корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя),

* – корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

СПК – социально-психологический климат, Т – общий индекс толерантности, КТ – коммуникативная толерантность, ТС – тревожность ситуативная, ТЛ – тревожность личностная, ПБ – психологическая безопасность, СО – самоотношение, С – самоконтроль в общении, СК – социальная компетентность, А – общий индекс агрессивности.

Приложение 4

Матрица интеркорреляций социально-психологических особенностей подростков,
имеющих нормативное развитие

	Т	КТ	ТС	ТЛ	ПБ	СО	С	СК	А	СПК
Т	1	,041	,016	-,098	,227**	-,020	-,025	,196*	-,143*	,096
КТ		1	,140*	-,196**	,024	-,057	-,052	,213*	,006	,178*
ТС			1	-,052	-,033	-,141*	,007	,019	-,056	-,161*
ТЛ				1	,135*	-,184*	-,027	-,156*	-,148*	-,236*
ПБ					1	-,135*	,006	,321**	-,309**	,123*
СО						1	-,048	,133*	-,143*	,408*
С							1	,028	-,009	,214*
СК								1	,032	,044
А									1	-,135*
СПК										1

Обозначения: ** – корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя);

* – корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Т – общий индекс толерантности, КТ – коммуникативная толерантность, ТС – тревожность ситуативная, ТЛ – тревожность личностная, ПБ – психологическая безопасность, СО – самоотношение, С – самоконтроль в общении, СК – социальная компетентность, А – общий индекс агрессивности, СПК – социально-психологический климат.

Приложение 5

Матрица интеркорреляций социально-психологических особенностей подростков
с ограниченными возможностями здоровья

	Т	КТ	ТС	ТЛ	ПБ	СО	С	СК	А	СПК
Т	1	-,035	,039	,044	,207**	,065	,119	,228*	,010	,142
КТ		1	,014	-,009	-,030	-,065	,038	,244**	-,001	,302*
ТС			1	-,028	-,085	,055	-,005	,126*	-,043	-,084*
ТЛ				1	,069	,098	-,042	,017	,094	-,169*
ПБ					1	-,137*	-,253**	-,231*	-,145*	,232*
СО						1	-,004	,259*	,085	,511**
С							1	,046	,047	,107*
СК								1	,055	,152*
А									1	-,049*
СПК										1

Обозначения:

** – корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя),

* – корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Т – общий индекс толерантности, КТ – коммуникативная толерантность, ТС – тревожность ситуативная, ТЛ – тревожность личностная, ПБ – психологическая безопасность, СО – самоотношение, С – самоконтроль в общении, СК – социальная компетентность, А – общий индекс агрессивности, СПК – социально-психологический климат.

Приложение 6

Матрица интеркорреляций социально-психологических особенностей всех участников исследования

	Т	КТ	ТС	ТЛ	ПБ	СО	С	СК	А	СПК
Т	1	,350*	-0,27**	-,129**	,110**	,036	,021	,874**	-,730*	,402**
КТ		1	,063	,044	,164*	,154*	,026	,374*	,034	,321**
ТС			1	,071	-,031	-,133**	,044	,062	,059	-,360**
ТЛ				1	,007	-,161**	,087	,037	-,094*	-,155**
ПБ					1	0,720	,074	,820**	-,199**	,145**
СО						1	,049	,452*	-,770**	,451**
С							1	,634*	,007	,358**
СК								1	-,548**	,271*
А									1	-,188**
СПК										1

Обозначения:

** – корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя)

* – корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Т – общий индекс толерантности, КТ – коммуникативная толерантность, ТС – тревожность ситуативная, ТЛ – тревожность личностная, ПБ – психологическая безопасность, СО – самоотношение, С – самоконтроль в общении, СК – социальная компетентность, А – общий индекс агрессивности, СПК – социально-психологический климат.