

На правах рукописи

Волченкова Анастасия Александровна

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

Специальность: 19.00.07 – Педагогическая психология

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Ярославль – 2022

Работа выполнена на кафедре педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»

Научный руководитель:

Кашапов Мергалис Мергалимович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», заслуженный работник высшей школы Российской Федерации

Официальные оппоненты:

Флотская Наталья Юрьевна

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры специальной педагогики и психологии САФУ ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»

Посысов Николай Николаевич

кандидат психологических наук, профессор кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО

Ведущая организация:

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»

Защита состоится «__» _____ 2022 года в «__» часов на заседании объединенного диссертационного совета Д 999.051.02 на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» по адресу: 150057, г. Ярославль, проезд Матросова, д. 9, ауд. 208.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» по адресу: 150003, г. Ярославль, ул. Полушкина роща, 1а и на официальном сайте ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова»: <http://www.rd.uniyar.ac.ru/>

Автореферат размещен на сайте ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации <http://vak.ed.gov.ru/>

Автореферат разослан «__» _____ 2022 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Клюева Надежда Владимировна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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). 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; в работах С. В. Алехиной, О. И. Кукушкиной, А. С. Сунцовой, А. Ю. Шеманова выделены методологические и теоретические основы инклюзии; 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.; 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. Особое внимание на современном этапе уделяется вопросам теории и практики сопровождения субъектов инклюзивного образования (С. В. Алехина, О. И. Кукушкина, Э. И. Леонгард, Н. Н. Посысоев, Е. Г. Самсонова, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, и др.); определению стратегий и технологий поддержки семьи в воспитании особого ребенка (О. А. Карабанова, Н. В. Ключева, Е. В. Конева, Э. И. Леонгард, Н. Н. Посысоев, Л. М. Шипицына, М. Селигман, Р. Дарлинг и др.).

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. 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.

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. Пантिलеев, Д. Б. Эльконин и др.) и зарубежных авторов (А. Бандура, Ф. Дольто, Л. Кольберг, К. Роджерс, Э. Фромм).

В рамках общей методологии исследования социально-психологических особенностей подростков опираемся на фундаментальные исследования А. В. Карпова, 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.).

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. Карабанова, Ю. Н. Кулюткин, А. А. Реан, Н. Ф. Талызина, и др.); исследования межличностных отношений (А. А. Бодалев, Я. Л. Коломинский, В. А. Мазилев, В. С. Мухина, В. Н. Мясищев, Б. Ф. Ломов, А. А. Реан и др.). 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) и игровые психотехнологии (М. Ловенфельд, Г. Лэндрет, В. Оклендер, О. В. Хухлаева).

При разработке теоретических и методических основ исследования на всех этапах необходимо учитывать труды ведущих специалистов в области специальной педагогики и психологии (С. В. Алехиной, Ж. М. Глозман, О. И. Кукушкиной, Е. Н. Кутеповой, Н. Н. Малофеева, О. С. Никольской, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго и др.).

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; игровой терапии; деловой и ролевой игры; 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 самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантлеев); 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, регрессионного 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 следующие образовательные организации: МОУ «Средняя школа № 25 им. А. Сивагина» г. Ярославля; школы Ярославского муниципального района: МОУ «Глебовская основная школа» ЯМР, МОУ «Карачихская» СШ ЯМР; 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). В настоящем исследовании мы рассматриваем одну из категорий детей с ОВЗ – подростков со смешанным специфическим расстройством психологического (психического) развития (F83 по МКБ-10).

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, регулирующей 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 отношении 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 ресурсом личностного и когнитивного развития подростков, а также базисом для разработки психолого-педагогических инструментов, сопровождающих развитие обучающихся. 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 WebofScience 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 6 таблицами, 29 рисунками, имеет 6 приложений. Список литературы включает 236 источников, из них 28 на иностранном языке.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, анализируется степень ее разработанности, определяются цель, задачи и гипотезы; характеризуются научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, а также формулируются основные положения, выносимые на защиту, приводятся сведения об апробациях результатов выполненной работы.

В первой главе «*Специфика и содержание социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования*» получили отражение теоретические представления современной психологии образования о психолого-педагогическом сопровождении подростков на пути формирования социально-психологических особенностей, социальных компетентностей, социального познания.

В параграфе 1.1. «*Теоретические основы инклюзивного образования*» дан обзор философских оснований инклюзивного образования; представлены статистические данные и краткий аналитический обзор законодательства в области инклюзивного образования. Обсуждаются теоретико-методологические

основы, принципы инклюзивного образования. При разработке теоретических основ исследования мы опирались на труды ведущих специалистов в области инклюзивного образования (С. В. Алёхина, Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, Е. Н. Кутепова, Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, Е. В. Самсонова, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго). Исследователи и практики инклюзивного образования развивают методологию, направленную на школьников и признающую, что все они – личности с различными потребностями в обучении.

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 параграфе 1.2. *«Специфика возрастных и личностных особенностей обучающихся подросткового возраста в условиях инклюзии»* анализируется психологическая литература об особенностях и проблемах развития в подростковом периоде (Г. С. Абрамова, Г. М. Андреева, Л. С. Выготский, Г. В. Грибанова, Ф. Дольто, Л. Ф. Обухова, К. Н. Поливанова, Н. Н. Посысоев, Д. И. Фельдштейн и др.). Исключительное значение для нашего исследования имеет периодизация психического развития, предложенная Л. С. Выготским, в которой психологический возраст определяется психологическими новообразованиями (стабильного и критического периода), центральной психической функцией и социальной ситуацией развития. Описаны социально-психологические особенности подростков.

В параграфе проанализированы труды ведущих специалистов в области специальной педагогики и психологии: С. В. Алёхиной, М. В. Григорьевой, О. И. Кукушкиной, Н. Н. Малофеева, О. С. Никольской, Н. Н. Посысоева, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Н. Ю. Флотской и др. Рассмотрены современные исследования специальной психологии, раскрывающие особенности личности подростков с диагнозом «смешанные специфические расстройства психологического (психического) развития» (F83 по МКБ-10) разного генеза. Указанная категория обучающихся является не только наиболее многочисленной группой в сравнении с другими категориями детей с ОВЗ, но и наиболее представленной в структурах инклюзивного образования. Кроме того, указанная группа характеризуется крайней неоднородностью состава, которая обусловлена значительным разнообразием этиологических факторов, порождающих данный вид психического дизонтогенеза и определяющих значительный диапазон выраженности нарушений – от состояний, приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих специального сопровождения.

В параграфе 1.3. *«Специфика и содержание социально-психологических особенностей подростков»* анализируются труды ведущих ученых в области психологии образования – Н. П. Ансимовой, О. А. Карабановой, М. М. Кашапова, Н. Н. Посысоева, А. М. Прихожан, А. А. Реана, Н. Ю. Флотской и др. В зарубежной и отечественной психологии представлен широкий спектр социально-психологических особенностей подростков в их взаимосвязи и взаимообусловленности, описаны структурные компоненты (В. Н. Мясищев). 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.

Представлена характеристика исследуемых социально-психологических особенностей – ситуативной и личностной тревожности, уровня самооценки, толерантности, самоконтроля в общении, уровня агрессивности, социальной компетентности, ощущения психологической безопасности и оценки уровня благополучия социально-психологического климата.

В параграфе 1.4. *«Теоретические основы 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 особенности использованных в программе технологий и методов игровой терапии, сенсорной стимуляции и сенсорной интеграции; представлен краткий план занятий по программе (детальный конспект занятий представлен в приложении).

Во второй главе *«Методологические и методические основы исследования социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования»* дается подробная характеристика основных принципов организации исследования, его общей процедуры, конкретных методов и методик изучения социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования, а также способов обработки и интерпретации результатов, дается подробная характеристика методическим аспектам разработки программы занятий с подростками. Глава носит не только методический характер, но и содержит анализ ряда методологических вопросов.

В параграфе 2.1. *«Методологические аспекты исследования»* формулируются принципы и требования к его организации. Рассмотрены методологические подходы, которые являются основой для построения настоящего исследования.

В параграфе 2.2. *«Разработка программы эмпирического исследования»* представлено 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. Также представлено описание участников исследования, экспериментальные площадки, дизайн и этапы проведения эмпирического исследования.

В параграфе 2.3. *«Методические основы разработки психолого-педагогической программы формирования социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования»* в параграфе обосновывается необходимость комплексной психолого-педагогической работы, направленной на формирование социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования; раскрыты методические основы разработки авторской программы занятий с подростками; раскрыты особенности использованных в программе технологий и методов игровой терапии, сенсорной стимуляции и сенсорной интеграции; представлен краткий план занятий по программе (детальный конспект занятий представлен в приложении).

Основная задача формирующего этапа исследования заключалась в разработке технологии психолого-педагогического сопровождения, направленной на системное формирование у подростков социальной компетентности.

Разработанная в рамках нашего диссертационного исследования психолого-педагогическая программа представляет собой специально организованную деятельность, в ходе которой мы работали с подростками экспериментальной группы (228 человек) с целью развития таких социально-психологических особенностей, компетентностей, как представления о собственном внутреннем мире, возможности выделять состояния другого, понимать и учитывать особенности образовательной среды. Эмпирическая апробация программы проводилась с учетом следующих педагогических принципов: системности, систематичности и целостности воздействия (Ш. А. Амонашвили, А. С. Макаренко) и принципов гуманистической психологии: подчеркивание роли сознательного опыта, акцент на свободе воли, спонтанности и творческой силе индивида (Дж. Бьюдженталь, К. Роджерс). Учитывались также возрастно-психологические возможности учащихся в актуальной и ближайшей зоне развития (Е. Д. Божович, Л. С. Выготский, и др.). Технологическая часть программы, а именно наполнение ее упражнениями, выполнено в традициях современных и актуальных методов специальной педагогики и психологии: использовались технологии метода сенсорной интеграции (Дж. Айрес, А. Банди, У. Кислинг), игровые психотехнологии (Г. Лэндрет, В. Оклендер, О. В. Хухлаева, В. Экслейн).

Поясним технологическую часть программы. Сенсорное развитие – это развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т. п. Значение сенсорного развития трудно переоценить. Выдающиеся зарубежные ученые в области специальной педагогики (Дж. Айрес, А. Банди), а также известные представители отечественной педагогики и психологии (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец и др.) справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из ключевых сторон школьного воспитания. Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития обучающегося, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения и для многих видов труда. В трудах Дж. Айрес, А. Банди, У. Кислинг представлено теоретическое осмысление реализации технологий данного метода на разных возрастных группах. Сенсорная интеграция придаёт приобретаемому на занятиях опыту реальную чувственную наполненность и предметную реальность, организуя новый опыт и, тем самым, помогая подростку сконцентрироваться на своем внутреннем мире.

Использование игровых психотехнологий в данном исследовании реализуется вслед за В. Оклендер, О. В. Хухлаевой. Они способствовали созданию безопасного пространства на занятии, а также позволяли сделать процесс занятия более творческим, увлекательным, а значит позволяющим усилить мотивацию подростков к занятию. Посредством предлагаемых игр подростки могли сконцентрироваться на познании себя и другого, на снижении тревожности, снятии страха публичности, повышении уровня толерантности, на выработку умений слушать, понимать, сопереживать одноклассникам.

Представлена структура занятий психолого-педагогической программы, которая включала следующие блоки:

1. *Понимание собственного внутреннего мира.* Современная реальность такова, что среда недостаточно учитывает интересы подростков, особенности их возраста и термин «депривация», а если быть точнее «сенсорная депривация» приобретает все более распространенное значение, в связи с депривацией или все меньшим контактом подростка со всеми своими сенсорными модальностями происходит снижение количества чувственных впечатлений, проживания сенсорно-интегративного опыта. Это все происходит искусственными приемами, которых в настоящее время у подростков бесчисленное множество. В этой связи есть большая опасность – своеобразной потери образа мира. Итак, возникает неверное восприятие действительности вроде бы в нормальных условиях, а самое главное – невнимательное отношение к себе и вообще отсутствие контакта с собой. Занятия данного блока имели своей задачей предоставить подросткам в специально организованных условиях опыт, в котором «сигнально-значимые» ощущения, переживания, намерения становятся «сознательно-значимыми», а также закрепить сформированный навык. То есть научить не просто реагировать в ответ на стимулы среды, но делать это осознанно.

2. *Понимание внутреннего мира другого.* Представленный блок занятий направлен на ведущую деятельность подросткового возраста – установление интимно-личностных общения (Д. И. Фельдштейн). Для подростков важно не просто общаться со сверстниками в школе, а занять удовлетворяющее их положение среди одноклассников. Это положение, способное удовлетворить стремление подростка к самоуважению, является разным для каждого школьника. Важно сопровождать развитие этой деятельности для того, чтобы она протекала гармонично, чтобы общение строилось с учетом партнера по взаимодействию.

3. *Понимание окружающей образовательной среды.* Человек живет в предметном мире, который с самого рождения выступает для него как четырехмерный: трехмерное пространство и время (движение), которое представляет собой «объективно реальные формы бытия». Приспособление к жизни происходит как приспособление к связям, наполняющим мир вещей, их изменениям во времени, их движению; формируется ориентировка в мире, как он есть, а не в отдельных его элементах. Согласно А. Н. Леонтьеву, необходимо учитывать данный факт, поскольку при таком подходе могут быть осмыслены многие факты, которые ускользают из анализа поведения и развития подростков в образовательной среде. На наших занятиях мы учитывали, что, согласно А. Н. Леонтьеву, объективный мир открывается в смысловом поле, системе значений. Когда человек воспринимает предмет, то воспринимает его не только в его пространственных измерениях и во времени, но и в его значении. Поэтому посредством используемых технологий, возможно формировать у подростков не только восприятие объектов окружающего мира, но и реальное их смысловое значение.

В параграфе 2.4. «Методы обработки и интерпретации результатов исследования» представлено описание методов обработки эмпирических данных: процедуры описательной статистики, корреляционного анализа, регрессионного 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.

В третьей главе *«Исследование социально-психологических особенностей обучающихся в контексте инклюзивного образования»* представлен комплекс всех полученных результатов, их статистический анализ, осуществлена интерпретация и сопоставление со сформулированной гипотезой.

В параграфе 3.1. *«Количественные и качественные результаты эмпирического исследования социально-психологических особенностей обучающихся в контексте инклюзивного образования»* представлены результаты первого этапа исследования, согласно которому приводятся результаты изучения социально-психологических особенностей подростков, которые заключаются в сложности социальной ситуации в инклюзивных классах и необходимостью разработки методических и дидактических основ построения инклюзивной культуры образовательной организации и развития социально-психологических особенностей обучающихся.

В параграфе 3.2. *«Исследование личностных предикторов формирования социально-психологического климата в ученических коллективах подростков в контексте инклюзивного образования»* представлены результаты регрессионного анализа, объясняющие наличие связи между каждым из предикторов с зависимой переменной, иначе говоря, исследуемые социально-психологические особенности являются индикаторами социально-психологического климата ученического коллектива. Наиболее весомыми предикторами формирования социально-психологического климата ученического коллектива являются следующие компоненты: «социальная компетентность» ($\beta=0,541$, $p=0,001$), «самоконтроль в общении» ($\beta=0,428$, $p=0,000$) и «самоотношение» ($\beta=0,249$, $p=0,000$).

В параграфе 3.3. *«Исследование взаимосвязей в структуре социально-психологических особенностей подростков»* представлен следующий этап статистического анализа, который предполагал установление взаимосвязей между исследуемыми социально-психологическими особенностями подростков. Проведенный корреляционный анализ предоставил информацию о характере и степени выраженности связи, которая используется в дальнейшем для отбора к обсуждению существенных взаимосвязей. Установлены:

- сильная положительная взаимосвязь низких показателей психологической безопасности и низкой социальной компетентности ($r=0,82$, $p=0,05$) подростков;
- сильная отрицательная психологическая закономерность, которая выражается в низких показателях самоотношения и высокой агрессивности подростков ($r=-0,77$, $p=0,001$);
- высокие показатели личностной ($r=-0,161$, $p=0,005$) и ситуативной ($r=-0,133$, $p=0,05$) тревожности связаны с низкими показателями самоотношения у подростков.

Установленные психологические закономерности, позволили определить базовые направления в построении развивающих занятий по психолого-педагогической программе.

В параграфе 3.4. *«Исследование внутригрупповых различий социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования»* представлено, что исследуемые социально-психологические особенности статистически значимо не различаются в группах подростков НР и с

ОВЗ. Таким образом, устанавливается новый в научном отношении факт, согласно которому исследуемое ограничение в здоровье подростков являются не унитарным, а диверсифицированными, т.е. нарушенными являются когнитивные компоненты, а социально-психологические особенности остаются сохранными (таблица 1). 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.

Таблица 1.

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 |

В параграфе 3.5. «Исследование межгрупповых различий социально-психологических особенностей подростков» представлено описание реализованного квазиэкспериментального дизайна: в исследовании контролировался один внутригрупповой фактор – «Повторное измерение» (три уровня – «до», «после» и «6 месяцев спустя») и два межгрупповых фактора: 1. «Группа» (два уровня – «экспериментальная группа» и «контрольная группа»); 2. «ОВЗ» (два уровня – подростки с ОВЗ и НР). Статистический анализ проводился с помощью процедур корреляционного анализа, «ОЛМ-повторных измерений» и t-критерия Стьюдента.

Описаны результаты, показывающие изменения показателей социально-психологических особенностей у подростков до и после проведения занятий по программе, а также 6 месяцев спустя, что характеризует эффективность программы. Далее параграф содержит обсуждение результатов, полученных в ходестатистической обработки данных, показывающие изменения социально-

психологических особенностей подростков. В настоящем автореферате представим наиболее весомые результаты:

1. Результаты, показывающие изменения общего индекса толерантности у подростков в ходе исследования (п.3.5.3.).

Полученные эмпирические данные показывают возрастание общего индекса толерантности от начала реализации обучающей программы к моменту ее окончания и 6 месяцев спустя в экспериментальной группе (рис. 1 и 2). Видно небольшое, но закономерное и статистически значимое увеличение этого показателя в экспериментальной группе (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 рис. 1 и 2.

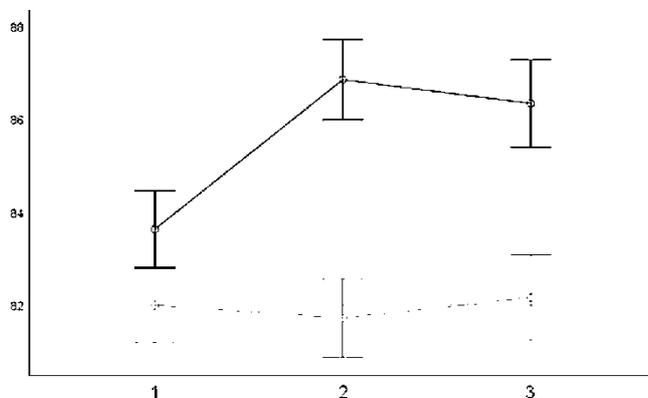


Рисунок 1. Изменение индекса толерантности в ходе исследования в группе подростков с ОВЗ. Условные обозначения: Черная линия – экспериментальная группа, пунктирная – контрольная. Ось абсцисс: 1 – «до», 2 – «после», 3 – «через 6 месяцев». Ось ординат – среднее значение ситуативной тревожности в группе.

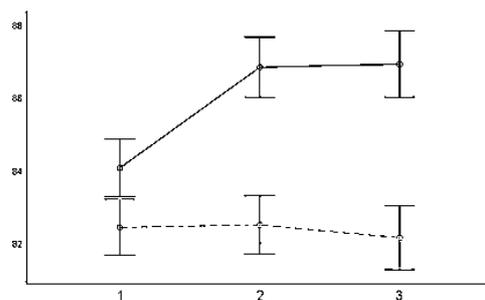


Рисунок 2. Изменение индекса толерантности в ходе исследования в группах НР подростков. Условные обозначения как на рис. 1.

Результаты дисперсионного анализа обнаружили статистически достоверный эффект фактора «Повторного тестирования» на изменение величины общего индекса толерантности и коммуникативной толерантности в экспериментальной группе. В контрольной группе статистически достоверных изменений величины общего индекса толерантности после повторного и отсроченного замера дисперсионный анализ не обнаружили.

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. Наши данные еще раз эмпирически подтверждают предположения Г. У. Солдатовой о формировании толерантной личности. 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.

2. Результаты, показывающие изменения социальной компетентности у подростков в ходе исследования (п.3.5.б.).

Полученные эмпирические данные показывают возрастание социальной компетентности от начала реализации обучающей программы к моменту ее окончания и 6 месяцев спустя в экспериментальной группе (рис. 3 и 4). Видно значительное, статистически значимое увеличение этого показателя в экспериментальной группе (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 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), $F=1,317$, $p=0,270$, $\eta^2=0,012$). Сравнительные результаты представлены на рис. 3 и 4.

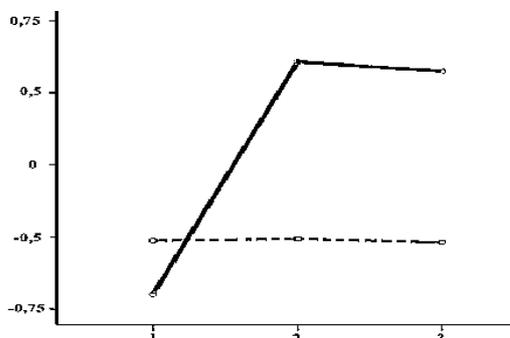


Рисунок 3. Изменение социальной компетентности в ходе исследования в группе подростков с ОВЗ. Условные обозначения как на рис. 1.

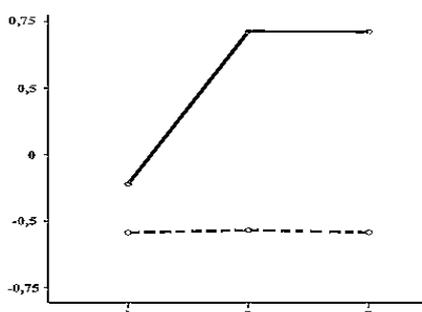


Рисунок 4. Изменение социальной компетентности в ходе исследования в группах НР подростков. Условные обозначения как на рис. 1.

Социальная компетентность в любом возрасте 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 в различных социальных ситуациях. Подростковый возраст признается возрастом социального риска, тогда социально компетентный подросток — тот, кто осознает и адекватно оценивает эти факторы риска, анализирует обстоятельства, принимает обдуманные решения, 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.

Кажется наиболее точно описывающим реальность инклюзивной практики подход Д. А. Леонтьева, который объясняет сущность развития человека с

ограниченными возможностями как развитие в затрудненных условиях (условиях дефицита ресурсов), при которых решение задач развития требует вложения повышенных усилий и затраты больших ресурсов, чем в ситуации обычного развития. Станет ли повышенный уровень требований действительно ограничением возможностей, зависит от того, насколько среда будет поддерживать развитие и предоставлять необходимые ресурсы, и от того, насколько индивид окажется готов, мотивирован и способен к приложению интенсивных усилий для ответа на вызовы социальной и индивидуальной ситуации развития. Концептуальные взгляды автора о соотношении и возможности использования или взращивания различного рода ресурсов (факторов развития человека) представляют интерес в качестве теоретических оснований инклюзивного образования. Предложенное им понимание природы и сущности развития человека как субъекта выбора жизненной стратегии в условиях жизненных вызовов перспективны, современны, позволяют преодолеть недостатки как нозоцентризма в науке, рассматривающей личность через призму патологии, так и «нормоцентризма».

В заключении подведены итоги исследования, обобщены его результаты, сформулированы 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.

Основные публикации автора по теме диссертации

Публикации в рецензируемых научных изданиях, индексируемых в WebofScience, Scopus

1. Kashapov, M., Volchenkova, A. Cognitive and Regulatory Foundations of Tolerance // In Schoolchildren In Inclusive Education The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS: ECCE 2018 VII International Conference Early Childhood Care and Education. –Москва, 2018. – С.34-42.

Статьи в ведущих научных журналах, включенных в перечень ВАК:

2. 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.

3. Волченкова, А. А. Когнитивные и регулятивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования / А. А. Волченкова, М. М. Кашапов // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2018. – Т.23.– С.40-49.

4. Волченкова, А. А. Модель психического как предиктор формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования / А. А. Волченкова, М. М. Кашапов // Вестник ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2020. – № 4.– С.84-91.

5. Кашапов, М. М. Разработка программы формирования модели психического и толерантности подростков в контексте инклюзивного образования / М. М. Кашапов, А. А. Волченкова // Вестник Иркутского государственного университета. Серия Психология. – 2021.– Т.36.– С.38-52.

6. Волченкова, А. А. Модель психического подростков в контексте инклюзивного образования / А. А. Волченкова, М. М. Кашапов // Вестник Костромского университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т.27.– №.2. – С.118-127.

Монографии

7. Волченкова, А. А. Формирование толерантности – путь к инклюзивной культуре школы: монография /А. А. Волченкова. Saarbrücken: Изд-во – LAP LAMBERT Academic Publishin, 2015. – 57 с.

8. Волченкова, А. А. Исследование толерантности как системного качества личности в контексте инклюзивного образования: коллективная монография / А. А. Волченкова // Развитие ребенка в семье. Серия: семья и дети в современном мире/Под общей и научной редакцией В. Л. Ситникова – СПб.: «Социально-гуманитарное знание», 2017. –С.92-98.

9. Волченкова, А. А. Формирование толерантности школьников – психолого-педагогическая проблема школы: коллективная монография / А. А. Волченкова // Психология и педагогика социального творчества.– СПб.: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2019. –С.312-320.

Статьи в научных журналах

10. 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.

11. Волченкова, А. А. Исследование взаимосвязи толерантности с процессами психической регуляцией личности / А. А. Волченкова // Международный научный журнал «Молодой учёный». Спецвыпуск VIII.–2016. – № 13.3 (117.3). –С.16-19.

12. Волченкова, А. А. Когнитивные основы формирования толерантности в контексте инклюзивного образования / А. А. Волченкова, М. М. Кашапов // Электронный журнал «Молодёжная наука: тенденции развития». – 2016. – №1. – С.33-38.

13. Волченкова А. Когнитивные основы формирования толерантности в контексте инклюзивного образования. Психолого-педагогический тренинг как основа формирования толерантности в контексте инклюзивного образования / А. А. Волченкова, М. М. Кашапов // EDUKACJA INKLUZYJNA. Redakcja naukowa: dr hab. Tamara Zacharuk, prof. UPH dr Ewa Jówko Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Humanistyczny. Siedlce, 2017. – С.227-237.

14. Волченкова, А. А. Толерантность как системное качество личности школьника в контексте инклюзивного образования / А. А. Волченкова // Электронный журнал «Молодёжная наука: тенденции развития». – 2017. – №4. – С.16-25.

15. Кашапов, М. М. Влияние когнитивно-операциональных характеристик на изменение уровня толерантности / М. М. Кашапов, А. А. Волченкова // Вестник интегративной психологии. – Ярославль, Москва. – 2017. – Вып. – 15. – С. 14-17.

16. Кашапов, М. М. Основы формирования толерантности как системного качества школьников в контексте инклюзивного образования / М. М. Кашапов, А. А. Волченкова // Ярославский психологический вестник. – 2018. –С.101-107.

17. Кашапов, М. М. Толерантность подростков в контексте инклюзивного образования / М. М. Кашапов, А. А. Волченкова // Ярославский психологический вестник. – 2020. – №1 (46). – С.37-48.

18. 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. –№2(42). –С.177-184.

Всего по теме диссертации опубликовано (в том числе и в соавторстве) 66 работ общим объемом 29,52 п.л., авторский вклад 25,62 п.л.