

На правах рукописи

КУРМЫШОВА Ольга Анатольевна

**СПЕЦИФИКА ИНТРАГРУППОВОГО СТРУКТУРИРОВАНИЯ В
ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧЕНИЧЕСКИХ ГРУППАХ ПОДРОСТКОВ**

Д и с с е р т а ц и я

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

19.00.05 – Социальная психология

Научный руководитель:

Кандидат педагогических наук

Егорова Марина Алексеевна

Москва – 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ СТАТУСНОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОЙ УЧЕНИЧЕСКОЙ ГРУППЕ	11
1.1 Генезис социально-психологического знания о феноменах малой группы.....	11
1.2 Основные методологические подходы к исследованию интрагруппового структурирования ученических групп.....	30
1.3 Социально-психологическая специфика интрагруппового структурирования ученических групп подростков.....	40
1.4 Интрагрупповое структурирование инклюзивных ученических групп в проблемном поле социальной психологии.....	49
Выводы по главе 1.....	65
ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТРАГРУППОВОГО СТАТУСА ПОДРОСТКОВ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧЕНИЧЕСКИХ ГРУППАХ.....	66
2.1 Концептуальная модель и программа исследования.....	66
2.2 Характеристики исследовательской выборки.....	80
2.3 Методы и методики исследования.....	95
ГЛАВА 3 РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТАТУСНОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧЕНИЧЕСКИХ ГРУППАХ.....	103
3.1 Особенности интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп и статусной позиции в них подростков с инвалидностью.....	103
3.2 Интрасубъектные факторы статусной позиции подростков с инвалидностью в инклюзивных ученических группах.....	120
3.3 Факторные структуры интрагруппового статуса подростка с инвалидностью в инклюзивной ученической группе.....	140
Выводы по главе 3.....	145
Методические рекомендации по оптимизации межличностного взаимодействия в инклюзивных ученических группах.....	148
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	156
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	158

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Одной из актуальных проблем современного российского общества является проблема совершенствования системы инклюзивного образования, позволяющая реализовать права детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на образование и интеграцию в социум.

Изменение образовательной парадигмы с позиций развития специального (коррекционного) образования детей и подростков с ОВЗ, предполагающего их изолированное обучение и группирование по сходным нозологическим признакам, на позицию инклюзивного образования, создающего условия для преодоления сегрегации обучающихся с ОВЗ, с одной стороны, отражает современные тенденции гуманизации общества, а с другой – вызывает ряд сложных проблем, от решения которых зависит эффективность реализации государственной политики в сфере поддержки лиц с ОВЗ.

Очевидно, что для развития системы инклюзивного образования необходимы научно обоснованные сведения о ее эффективности. В настоящее время в психологической науке предприняты попытки изучения различных сторон инклюзивного образования. При этом основное внимание уделяется вопросам психического развития обучающихся с ОВЗ в новых, интегрированных условиях. Вопросам же групповой динамики и развития личности обучающихся с ОВЗ внимания уделяется недостаточно. Вместе с тем решение социально-психологических проблем развития инклюзивной ученической группы, оптимизации групповых процессов и межличностных отношений позволит найти действенные технологии психологической поддержки детей и подростков с ОВЗ и совершенствования системы инклюзивного образования.

Представляется актуальным проведение социально-психологического исследования в классах средних общеобразовательных школ, включающих, помимо обучающихся с нормативным здоровьем, одного или нескольких

обучающихся с ОВЗ. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г., дети и подростки с ОВЗ обучаются в них по адаптированным основным общеобразовательным программам (АООП). Такие классы с 2010 года принято называть интегрированными. При рассмотрении интрагрупповой структуры интегрированном классе будет использоваться понятие «инклюзивная ученическая группа».

Целью эмпирического исследования явилось выявление специфики интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп и особенностей личности подростков с ОВЗ, имеющих различные статусные позиции в классе.

Объект исследования – социально-психологические и психологические характеристики инклюзивных ученических групп

Предмет исследования – интрагрупповое структурирование инклюзивных ученических групп обучающихся подросткового возраста и личностные особенности подростков с ОВЗ, имеющих разный интрагрупповой статус.

Общая гипотеза исследования. Интрагрупповое структурирование инклюзивных ученических групп имеет специфику, обусловленную как фактором инклюзии, так и личностными особенностями подростков с ОВЗ.

Частные гипотезы исследования:

1. Для социально-психологических показателей в инклюзивных ученических группах характерны крайне низкие и высокие значения, в то время как в группах, не включающих подростков с ОВЗ, – в основном, средние значения.

2. Подростки с ОВЗ в инклюзивной ученической группе имеют низкий или средний интрагрупповой статус; их статусная позиция связана с особенностями личности, проявляющимися во взаимодействии со сверстниками.

3. Уровень эмоционально-оценочного отношения подростков к одноклассникам с ОВЗ повышается по мере увеличения длительности периода их интеграции в классе.

Для достижения цели исследования и верификации выдвинутых частных гипотез были поставлены исследовательские **задачи**:

1. Проанализировать отечественные и зарубежные теории интрагруппового структурирования ученических групп, современное состояние системы инклюзивного образования и с учетом результатов анализа разработать социально-психологический подход к исследованию особенностей и потенциальных проблем групповой дифференциации и интеграции в инклюзивных группах обучающихся подросткового возраста.

2. В рамках общего методологического подхода подобрать адекватный ему диагностический инструментарий.

3. Определить особенности социально-психологического климата и сплоченности инклюзивных групп, в которых совместно обучаются подростки с нормативным здоровьем и подростки с ОВЗ.

4. Установить интрагрупповой статус подростков с ОВЗ в инклюзивных ученических группах.

5. Выявить взаимосвязь особенностей личности подростков с ОВЗ и их статусной позиции в общей интрагрупповой структуре инклюзивной ученической группы.

Теоретико-методологической основой исследования служит интегративный методологический подход, включающий в себя основные положения системного (А.Г. Асмолов, И.В. Балуберг, В.А. Ганзен, Б.Ф. Ломов, Г.П. Щедровицкий), субъектно-ресурсного (Н.Е. Водопьянова, Ю.П. Зинченко и др.), параметрического (В.А. Ганзен, К.К. Платонов, Л.И. Уманский и др.) и микрогруппового (Д.С. Горбатов, А.И. Донцов, А.В. Сидоренков и др.) подходов.

Исследование опирается на положения теории деятельностного опосредования межличностных отношений в совместной деятельности

(А.В. Петровский, а также его последователи: А.И. Донцов, М.Ю. Кондратьев, А.С. Морозов, В.А. Петровский, М.А. Туревский, В.В. Шпалинский и др.), микрогрупповой теории малых групп (Д.С. Горбатов, А.И. Донцов, А.В. Сидоренков и др.), теории отношений (В.Н. Мясищев); трехфакторной модели значимого другого (А.В. Петровский, М.Ю. Кондратьев и др.); концепции персонализации и отраженной субъектности (В.А. Петровский).

Методы и методики исследования. Исследование осуществлялось с использованием комплекса методов: *теоретических* (анализ литературы, систематизация и обобщение, моделирование), *эмпирических* (наблюдение, опросные методы (анкетирование, интервьюирование, социометрический и референтометрический опрос, экспертное оценивание, тестирование) и *статистических* (расчет социометрических персональных и групповых индексов, расчет среднего арифметического, репрезентативной ошибки, стандартного отклонения, частотные и процентные распределения, расчет t-критерия Стьюдента, χ^2 – критерия, корреляционный анализ по Спирмену, однофакторный дисперсионный анализ).

Методическим инструментарием исследования являются следующие методики: опросники Т. Лири, А.А. Рукавишникова, шкала Ф.Фидлер в адаптации Ю.Л. Ханина, методики В. Смекала и М. Кучера, Е.В.Залюбовской, О.С. Михалюка и А.Ю. Шалыко, Дж.Гилфорда, семантический дифференциал.

Организация и эмпирическая база исследования. Исследование осуществлялось в 2009-2016 гг. в школах г. Москвы, где подростки с ОВЗ, обучаясь по адаптированным основным общеобразовательным программам (АООП), интегрированы в классы, в которых обучаются их сверстники, имеющие нормативное здоровье. На первом этапе в эмпирическом исследовании приняли участие 1048 подростков от 13 до 15 лет (в том числе подростки с ОВЗ в количестве 67 человек – от 13 до 17 лет), обучающихся в 7

– 9-х классах средних общеобразовательных школ: в 22 интегрированных и 22 обычных классах, а также 44 классных руководителя.

На втором этапе в эмпирическом исследовании приняли участие 104 подростка с ОВЗ, обучающихся в 39 интегрированных классах, а также 39 классных руководителей.

Новизна и теоретическая значимость исследования. Результаты исследования расширяют и дополняют научно обоснованные сведения об особенностях интрагруппового структурирования ученических групп. Уточнена социально-психологическая сущность интрагруппового статуса подростков с ОВЗ, который представлен как система его ранговых положений в функционально-деловых и эмоционально-оценочных отношениях, складывающихся в инклюзивной ученической группе и раскрывающих степень реализации социально-психологического ресурса их личности. Эмпирически выявлены особенности интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп обучающихся подросткового возраста, которые состоят в ускорении и трансформации групповых процессов, что обусловлено дополнительным критерием восприятия и оценки обучающимися личности друг друга, связанного со специфическими особенностями их отношения к ограниченным возможностям здоровья. Показана взаимосвязь ряда личностных диспозиций, присущих обучающимся с ОВЗ, и их интрагруппового статуса в инклюзивной ученической группе.

Практическая значимость исследования. Данные, представленные в диссертации, позволяют по-новому поставить проблему психологического сопровождения подростков с ОВЗ в интегрированных классах. Необходимость наряду с индивидуальным подходом к ученику обеспечить позитивную групповую динамику, требует особой работы со всем классом. Социально-психологический аспект инклюзивного образования предполагает работу с подростками, имеющими нормативное здоровье, направленную на улучшение социально-психологического климата в классе, повышение общей

сплоченности группы, а также работу с подростками с ОВЗ, развивающую самосознание и избавляющую от рентных установок. Материалы исследования имеют определенную ценность для разработки программ учебных дисциплин и курсов повышения квалификации для профессиональной подготовки и переподготовки педагогических и психолого-педагогических работников, работающих в интегрированных классах СОШ.

Положения, выносимые на защиту:

1. Совершенствование инклюзивного образования требует учета социально-психологических закономерностей развития инклюзивных групп в средней общеобразовательной школе. Без специального психологического сопровождения большинство инклюзивных групп на уровне средних классов отличают недостаточно благоприятный социально-психологический климат, недостаточная сплоченность, отсутствие высокого интрагруппового статуса у подростков с ограниченными возможностями здоровья, что не способствует социализации и личностному росту последних.

2. Специфической особенностью интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп является наличие в них дополнительных формальных и неформальных структур. Факт включения подростка с ОВЗ в ученическую группу создает условия для наиболее яркого проявления индивидуально-психологических особенностей ее членов, что обуславливает интенсификацию процессов внутригрупповой интеграции и, особенно, дифференциации, активизирующих групповую динамику и формирование на этой основе контрастных характеристик инклюзивных ученических групп: либо высококонфликтных групп, состоящих из множества микрогрупповых объединений и отдельных индивидов, не включенных ни в одно из них, либо сплоченного ученического коллектива, обладающего свойствами группового субъекта деятельности.

3. Интрагрупповой статус подростков с ОВЗ связан с их личностными особенностями, проявляющимися во взаимодействии с одноклассниками.

Повышению интрагруппового статуса в инклюзивной группе способствуют высокий социальный интеллект, потребность во включенности (принятии сверстников), адекватная самооценка. Низкий интрагрупповой статус характерен для подростков со сниженным социальным интеллектом; с выраженной потребностью в контроле при недостаточной потребности во включенности, что часто порождает рентные установки; с неадекватной самооценкой, при которой позитивные личностные качества переоцениваются, а негативные качества, отмечаемые одноклассниками и учителями, недооцениваются.

Достоверность результатов исследования обеспечивается теоретико-методологической проработкой научной проблемы, применением эмпирических методов, адекватных предмету и задачам исследования, репрезентативностью выборки испытуемых, привлечением в качестве экспертов высококвалифицированных специалистов, а также обработкой эмпирических данных на основе привлечения современных математических методов и программ их компьютерной обработки.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе обсуждения на VI Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования» (Москва, 2017), XIV Международной научно-практической конференции «Научный форум: Педагогика и психология» (Москва, 2018), а также в учебно-воспитательном процессе ГБОУ «Школа № 760 им. А.П. Маресьева» г. Москвы, где совместно обучаются подростки с нормативным здоровьем и с ОВЗ, в профилактической работе Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав Ярославского района г. Москвы (СВАО) и Отдела социальной защиты населения района Ярославский СВАО г. Москвы. Результаты исследования использованы при подготовке программ дисциплин высшего психолого-педагогического и психологического образования в ФГБОУ ВО МГППУ.

Объем и структура работы. Диссертация включает введение, три главы, заключение, библиографический список (251 источник, 26 из которых – на иностранном языке), приложение. Объем основного текста диссертации составляет 184 страницы, иллюстрированных 21 рисунком и 12 таблицами.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ СТАТУСНОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОЙ УЧЕНИЧЕСКОЙ ГРУППЕ

1.1 Генезис психологического знания о феноменах малой группы

Научная задача, поставленная в нашем исследовании, предполагает анализ одного из центральных понятий социальной психологии – понятия статусно-ролевых отношений.

Обобщение и систематизация теоретического и эмпирического материала, раскрывающего многоаспектность данного социально-психологического явления, не представляется возможным в рамках настоящей работы. Статусно-ролевые отношения изучаются здесь, прежде всего, в контексте ученического коллектива как одной из форм малой группы.

Отметим, что феномен малой группы, к разновидности которой принадлежит и инклюзивная ученическая группа, является, по сути, одним из ключевых в социальной психологии, и сама история развития социальной психологии взаимосвязана с историей развития научных представлений о психологии малой группы.

Однако в последние десятилетия, в связи с переходом социальной парадигмы, от общественно ориентированной к личностно центрированной, в отечественной социальной психологии наблюдается заметный спад публикационной активности исследователей, посвящающих свои труды проблемам психологии малых групп.

Становление теоретического знания о психологических закономерностях и механизмах групповых явлений охватывает период с 20-30-х годов XX века.

В отечественной психологии в эти годы исследования малой группы осуществлялись в основном с позиций исторического и диалектического материализма и выполнялись в строгой идеологической форме (Е.А. Аркин, В.А. Артемов, Б.В. Беляев, Л.Н. Бызов, П.Л. Загоровский, А.С. Залужный [104], Г. Фортунатов, Л.М. Шварц и др.).

Особый интерес к изучению психологии малых групп с акцентированным вниманием исследователей на определенных их видах приходится на 70-80-е годы XX столетия, что связано с такими именами, как Г.С. Антипина [20], В.А. Богданов [45], Г.М. Гайдар [68, 69], А.И. Донцов [87], А.Л. Журавлев [101,102,], В.Г. Казаков [116], Я.Л. Коломинский [126], В.Б. Ольшанский [181], Б.Д. Парыгин [182], А.В. Петровский [184185], С.В. Сарычев [194], Л.И. Уманский [212].

В эти годы сложилось несколько методологических подходов к исследованию психологических закономерностей функционирования малых групп: параметрический, морфологический, функциональный, диалектический, субъектный, деятельностный, системный и системно-синергетический.

В рамках параметрического подхода (В.А. Богданов [45], А.И. Донцов [88], Л.И. Уманский [212] и др.) исследовались, как правило, различные параметры малой группы, то есть ее отличительные признаки, по которым можно оценивать актуальное состояние функционирования малой группы. Среди таких параметров выделялись сплоченность группы, групповая мотивация, групповая динамика, эффективность группы.

Морфологический подход предполагает описание структуры малой группы, как взаимосвязь и взаимообусловленность различных ее элементов, представленное в исследованиях таких авторов, как В.С. Агеев [6,7], Г.С. Антипина [20] и других ученых.

Функциональный подход исходит из идеи иерархического строения малой группы. Основным вопросом в таких исследованиях становятся вопросы влияния малой группы на развитие личности и межличностных

отношений (А.Н. Лутошкин [156], А.С. Макаренко [157], Н.Н. Обозов [179], Е.В. Шорохова [220], Г.П. Щедровицкий [221] и др.).

Исследования, выполненные в рамках диалектического подхода, сосредоточены на выявлении факторов и групповой динамики малой группы (А.В. Сидоренков [198, 199] и др.).

Субъектный подход (А.В. Брушлинский [54], К.М. Гайдар [68, 69], А.Л. Журавлев [103], Л.И. Уманский [212] и др.) сосредоточивает внимание на исследования группового субъекта деятельности, исследования группы как коллектива.

Деятельностный подход предполагает исследование совместной деятельности членов малой группы (А.В. Петровский [184, 185], Н.Н. Толстых и др. [209]).

Наибольшую распространенность, начиная с конца 60-х годов, получает системный подход (А.К. Белоусова [36], В.А. Богданов и В.Е. Семенов [45], А.Л. Журавлев [103], Г.П. Щедровицкий [221] и др.), согласно которому малая группа изучается с позиций системной организации психологических явлений. С развитием системного подхода связано развитие и синергетической парадигмы (А.К. Белоусова [38], А.В. Сидоренков [200] др.).

В течение развития психологического знания о феномене малой группы сложилось несколько теорий малых групп, раскрывающих их социально-психологическую природу, закономерности и механизмы их развития.

Еще В.М. Бехтерев указал на первостепенную роль цели и задач совместной деятельности в формировании коллективов, влияние социально-психологических процессов подражания, внушения и убеждения на объединение людей в группы. Им же дано одно из первых научных определений коллектива, раскрыты закономерности его активности, его признаки и сущностные характеристики; им же заложены основы исследования группового субъекта деятельности. Свою, фактически первую

теорию малых групп, он создал в рамках разработанного им нового научного направления, получившего название коллективной рефлексологии [43].

В 30-е годы теории малых групп разрабатывались в основном в двух аспектах: в рамках исследования проблемы детско-юношеских групп и в рамках социальной психотехники – исследования производственных коллективов. Исследовались такие феномены, как «коллектив» (Е.А. Аркин, В.А. Артемов, Б.В. Беляев и др.), «виды коллективов» (А.С. Залужный и др.), поднимались вопросы лидерства и руководства в коллективах (Е.А. Аркин, П.Л. Загоровский, А.С. Залужный, А.С. Макаренко и др.). [104, 157]

В 70-80-е годы, после определенного «перерыва» исследований малых групп, связанного с общими тенденциями развития социально-психологического знания, основное внимание было уделено таким вопросам, как отличительные признаки группы и коллектива (А.И. Донцов [87], В.Б. Ольшанский [181], Н.Н. Толстых [209] и др.).

В эти годы были разработаны различные концепции и социально-психологические теории малых групп, среди которых необходимо выделить стратометрическую (А.В. Петровский [185], М.Ю. Кондратьев [130] и др.), параметрическую (С.В. Сарычев [194], Л.И. Уманский [212], и др.) и микрогрупповую (А.В. Сидоренков [198] и др.) теории.

Стратометрическая теория, или теория деятельностного опосредования межличностных отношений в совместной деятельности (А.В. Петровский [184,185], а также его последователи: А.И. Донцов, С.А. Будасси, М.Ю. Кондратьев, А.С. Морозов, Р.С. Немов, Н.А. Оботурова, В.А. Петровский, М.А. Туревский, В.В. Шпалинский, Е.В. Щедрина и др.) раскрывает групповую динамику и групповые процессы через совместную деятельность членов группы. Согласно данной теории, наличие целей и задач совместной деятельности обуславливает иерархизацию групповых процессов, в результате которых формируется многоуровневая структура группы. В такой структуре выделяется несколько страт:

- содержание и направленность деятельности группы как источник объединения людей;

- групповая мотивация, включающая в себя отношение каждого члена группы к осуществляемой совместной деятельности или к деятельности в группе;

- межличностные отношения, складывающиеся на основе содержания деятельности, существующих форм поведения в группе, в зависимости от выполняемых действий;

- эмоциональные отношения, не связанные с целями, задачами и содержанием совместной деятельности, осуществляемой малой группой.

В рамках стратометрической теории малых групп внимание акцентируется в основном на феномене «отношение», причем исследования межличностных отношений связываются с исследованием ценностно-ориентационного единства, эмоциональной идентификации, коллективного самоопределения как показателей уровня развития группы.

Параметрическая теория (Л.И. Уманский [212] и его последователи: Т.А. Антопольская, С.Г. Елизаров, А.В. Корнев, Ю.А. Лунев, А.Н. Лутошкин, С.В. Сарычев, Е.И. Тимощук, А.С. Чернышев и др.) развивается в рамках параметрического подхода к исследованию малых групп.

Согласно данной теории, малая группа обладает параметрами, которые можно разделить на следующие основные блоки:

1) общественные параметры, куда входят социальная направленность группы, ее организованность и подготовленность;

2) личностные параметры, отражающие интеллектуальные и эмоционально-волевые характеристики коммуникативной сферы членов группы;

3) социально-психологические параметры, включающие в себя степень интегративности группы, ее референтность, интра- и интергрупповую активность.

Исследуя эффективность, например, учебной группы с позиций параметрического подхода, выделяются такие категории эффективности, как социальная направленность группы, ее подготовленность, организованность и коммуникативность.

С 2000-х годов XX столетия активно начинает развиваться микрогрупповая теория малых групп. В основе данной теории лежат два методологических подхода: системный и диалектический. Синтез таких методологических подходов позволяет исследовать не только структуру, но и динамику малой группы. Центральной идеей микрогрупповой теории является идея исследования малых групп через анализ внутри- и межсистемных связей, существующих в неформальных подгруппах. По сути, в микрогрупповой теории можно выделить три уровня исследований: исследования на уровне группы, подгруппы и индивида.

Для нашего исследования микрогрупповая все три выделенные теории малых групп являются его теоретико-методологической основой.

В настоящее время, в результате развития социально-психологического знания о психологии малых групп, накоплен достаточно обширных материал по разным аспектам их функционирования.

Так, Е.М. Дубовская, М.А. Иванов, А.И. Приходько, А.А. Туровская и другие исследователи, например, акцентируют свое внимание на изучении и выделении функций малых групп и их влияния на развитие личности [93]. М.И. Бобнева, А.С. Горбатенко, К.Е. Данилин, С.Н. Жигулев, Н.Н. Обозов и др. – на исследовании особенностей групповой мотивации, групповых ценностей и установок [74, 81,179].

Для нашего исследования важным представляется теоретический анализ работ, посвященных как раз групповым установкам и их влиянию на положение личности, входящей в группу.

В этой связи следует отметить работы А.С. Горбатенко, который, в результате исследований, выделил три групповые установки по отношению к новому члену группы:

- 1) установка на взаимодействие при гуманном отношении ко всем сверстникам, в том числе и к новому члену группы;
- 2) установка на взаимодействие при антигуманном отношении к входящему в группу индивиду;
- 3) установка отказа от взаимодействия [74].

Если учесть тот факт, что в инклюзивной ученической группе обучающийся с ограниченными возможностями только включается в нее, то исследование групповых установок может раскрыть закономерности складывающихся в группе межличностных отношений.

При характеристике малой группы, ее параметров, критериев ее успешности или эффективности разные авторы придерживаются разного мнения. Однако среди таких характеристик общепринятыми считаются целостность (Е.Р. Агадуллина, М.В. Котова, А.С. Макаренко, С.И. Шапиро и др.), сплоченность группы (Р.С. Вайсман, С.Н. Виноградова, А.С. Горбатенко, А.И. Донцов, Л.Э. Комарова, Р.С. Немов, А.В. Петровский, А.В. Сидоренков, А.Г. Шестаков, С.И. Шапиро и др.), ее организованность (А.Л. Журавлев, А.С. Крикунов и др.), совместимость (О.В. Аллахвердова, Г.Д. Бабушкин, М.С. Барановская, Ж.В. Гаврилова, А.В. Захаров, Ю.А. Коломейцев, Р.Л. Кричевский, Е.В. Кулагина, В.А. Терехин и др.), надежность и устойчивость (А.С. Горбатенко, О.А. Ильин) [5, 56, 57, 62, 88, 102, 124, 143].

Целостность малой группы понимается как отсутствие в группе неформальных объединений (А.С. Макаренко, С.И. Шапиро и др.), как тесные взаимосвязи между членами группы.

Одним из наиболее исследованных и часто употребляемых терминов является понятие сплоченности группы.

А.В. Петровский, В.В. Шпалинский [219] и другие исследователи понимают под сплоченностью группы (а у В.В. Шпалинского это плотность группы) ее ценностно-ориентационное единство; А.И. Донцов – предметно-ценностное единство.

Р.С. Вайсман, Л.Э. Комарова, Р.С. Немов, А.Г. Шестаков и другие исследователи изучают сплоченность группы во взаимосвязи с ее эффективностью. А.С. Горбатенко, А.А. Туровская – с совместной деятельностью членов группы; А.И. Донцов, А.В. Петровский – с мотивационной сферой членов группы; А.В. Петровский – с определенным уровнем развития группы. [184].

В микрогрупповой теории разработана многомерная модель сплоченности, где отражаются ее виды и основания.

Так, А.В. Сидоренков и А.Л. Мондрус выделяют два вида сплоченности:

- предметно-деятельностная сплоченность, основанием которой являются групповые и сочетаемые с ними частные интересы, то есть соответствие частных интересов с коллективными;

- социально-психологическая сплоченность, основанная на позитивных межличностных отношениях и личной выгоде каждого члена группы [200].

Проблема внутригруппового взаимодействия и внутригрупповых отношений является в центральной в психологии малых групп, в частности, и в социальной психологии в целом.

Начиная с 60-х годов, с момента «возрождения» социальной психологии, и по сегодняшний день интерес к данной теме не ослабевает, о чем свидетельствует не только статистика защищенных по данной тематике кандидатских и докторских диссертаций (Рис. 1), но и факт накопленного за эти годы теоретического и эмпирического материала, содержащего разнообразные аспекты изучения межличностных отношений в группе.

Из 471 диссертаций, защищенных с 1961 по 2015 год и посвященных проблемам психологии малой группы, больший процент приходится на 1981-1985 гг. и 2006-2010 гг.

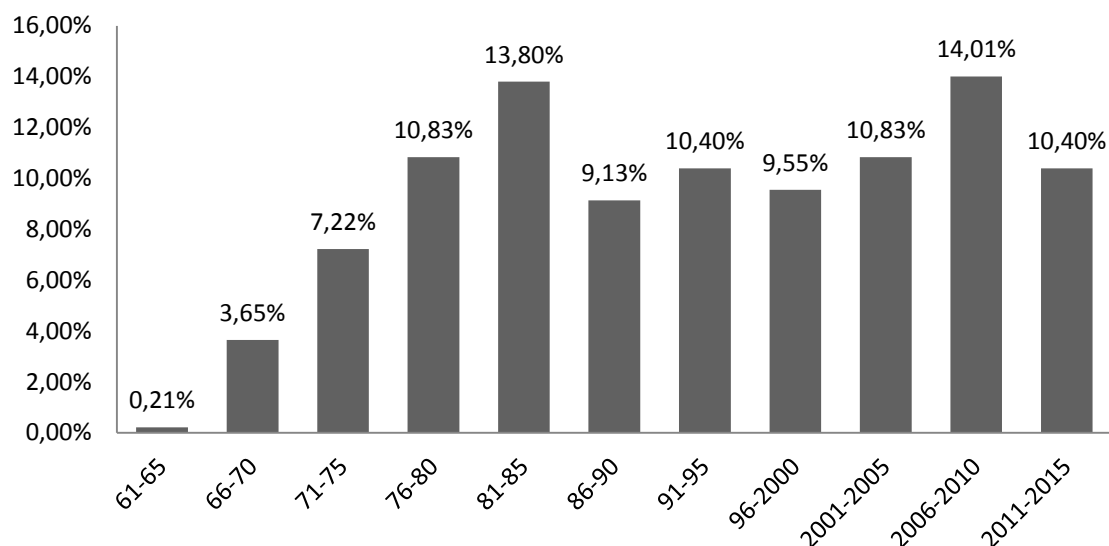


Рис. 1. Процентное распределение защищенных диссертаций по годам

Такого рода исследования проводятся на примере разных типов групп: производственной (В.Г. Асеев, Р.С. Вайсман, А.Л. Журавлев, Л.Э. Комарова, А.Н. Лебедев, М.А. Мингалеева, А.В. Рыжов, А.П. Шахова, П.Н. Шихирев, Н.Ю. Ульянова и др.), управленческой (В.А. Богданов, А.В. Вайнер, К.Е. Данилин, А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов, А.Л. Свенцицкий, А.У. Хараш), семейной (А.И. Приходько, В.В. Солодников и др.), педагогической (А.К. Белоусова, И.В. Нурмухамедова, Р.Х. Шакуров и др.), детской (В.В. Абраменкова, Н. Вересов, И.П. Волков, В.А. Ильин, Н.С. Курек, А.Н. Лутошкин, Д.И. Фельдштейн, С.Г. Якобсон и др.), спортивной (Г.Д. Бабушкин, Е.В. Кулагина, А.В. Мальчиков, Ю.Л. Ханин и др.) и собственно учебной (С.Н. Виноградова, В.А. Гребеньков, С.Г. Елизаров, Л.А. Карпенко, Ю.А. Коломейцев, Ю.М. Кондратьев, А.С. Крикунов, А.К. Маркова, Н.А. Низовских, Н.Н. Обозов, Ю.А. Перегуд, А.А. Реан, В.В. Рубцов, Е.Д. Степанова, Е.А. Чернышева и др.) [1, 2, 37, 45, 62, 63, 77, 97, 111, 142, 156, 214, 217].

Здесь необходимо уточнить, что, несмотря на достаточно большой объем эмпирических данных, содержащихся в диссертационных исследованиях, тематика малых групп и групповых феноменов не получила

достаточного распространения в диссертационных работах, представленных на соискание ученой степени доктора психологических наук.

Так, на рисунке 2 наглядно изображена динамика защит докторских диссертаций по проблемам внутригруппового взаимодействия и интрагруппового структурирования разных видов малых групп.

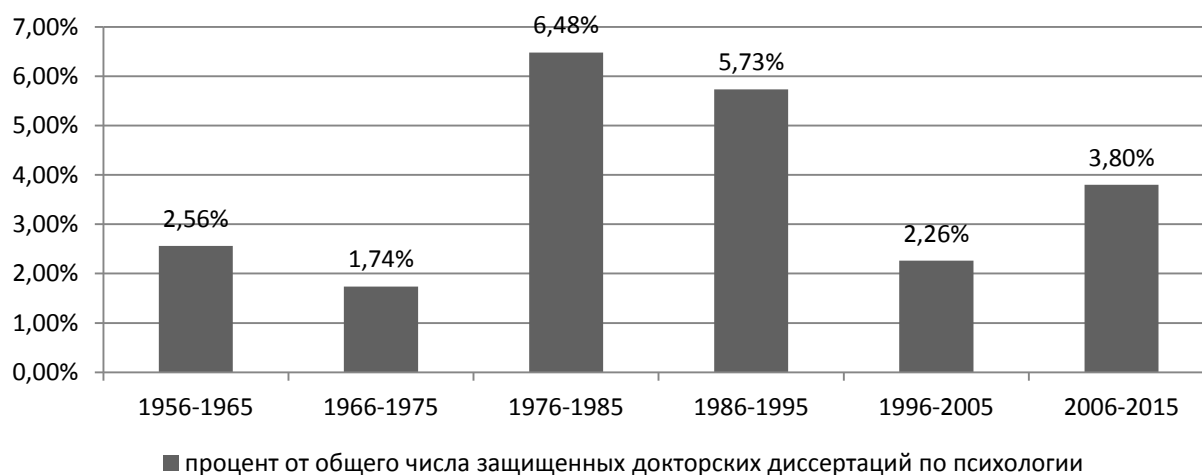


Рис. 2. Процентное распределение докторских диссертаций, защищенных по тематике группового взаимодействия

Разработка фундаментальных основ психологии малых групп актуализировалась в период с 1976 по 1985 годы. Именно в это десятилетие были защищены докторские диссертации таких исследователей, как И.П. Волков, Я.Л. Коломинский, М.Ю. Кондратьев, Н.Н. Обозов и др. В последующие годы интенсивность разработок проблематики малых групп почти не ослабевает. Однако с изменением социальных и социально-экономических отношений в России интерес к психологии групп и коллективов резко снижается (2,26% от общего числа защищенных докторских диссертаций в 1996 – 2005 годах приходится на диссертации, посвященные феноменам группового структурирования). В последние годы проблематика психологии малых групп вновь начинает занимать одно из лидирующих позиций в общей системе психологического знания.

Исследование межличностных отношений в малой группе охватывает широкий спектр разнообразных проблем и исследовательских тем.

В работах И.П. Волкова, Я.Л. Коломинского, выполненных в конце 60-х годов, содержатся результаты эмпирических исследований, ориентированных на выявление структуры межличностных отношений в группе. Выполненные, как правило, с помощью социометрических методов исследования позволили авторам раскрыть многоаспектность изучаемого социально-психологического явления [63, 125, 126].

В.А. Ильин, К.К. Платонов акцентируют свое внимание на оптимальном соотношении формальной и неформальной структуры межличностного взаимодействия. З.В. Кузьмина, Е.В. Щедрина – на соотношении социометрических и референтометрических выборов членов группы; А.В. Петровский, Н.М. Швалева изучают мотивацию таких выборов, их различия в группах с разным уровнем развития и с разным содержанием совместной деятельности [110, 185].

Современные исследования структуры межличностных отношений в малой группе (Е.Р. Агадуллина, И.В. Антоненко, А.К. Белоусова, Т.И. Бонкало, О.В. Васькова, О.А. Гулевич, А.Г. Горбачева, В.А. Дорофеев, Е.М. Дубовская, С.Г. Елизаров, А.Н. Еремина, А.Л. Журавлев, В.А. Ильин, М.Ю. Кандратьев, А.А. Лисицына, В.А. Петровский, М.Е. Сачкова, А.В. Сидоренков, Р.Х. Шакуров, О.К. Шаматова и др.) исходят из традиционного их понимания. Межличностные отношения определены как объективно существующие и субъективно воспринимаемые связи и взаимосвязи между членами группы [4, 21, 36, 49, 60, 76, 79, 91, 93, 99, 102, 110, 133, 134, 135, 153, 186, 195, 196].

Отношения в малой группе рассматриваются исследователями во взаимосвязи с такими феноменами, как идентификация (Е.П. Авдеевская, Т.Ю. Базаров, Е.М. Дубовская, Т.Ю. Кузьмина, О.В. Васькова, С.Г. Елизаров, Р.Л. Кричевский и др.), доверие (В.А. Дорофеев, А.Б. Купрейченко, И.И. Сидоренкова и др.), эмпатия (Н.Н. Обозов и др.) [3, 28, 59, 91, 93, 98, 143, 179].

В.В. Абраменкова, А.И. Папкин, М.А. Туревский исследуют процесс эмоциональной идентификации; А.В. Петровский – взаимосвязь характера взаимоотношений с содержанием совместной деятельности и с групповыми нормами; Е.В. Щедрина раскрывает роль и значимость в межличностных отношениях референтности [1, 184].

Особое значение для нашего исследования имеют результаты исследования видов межличностных отношений, складывающихся в малой группе.

Так, Е.М. Дубовская, Н.Н. Обозов, И.М. Улановская выделяют позитивные, отрицательные и индифферентные взаимоотношения, отношения симпатии, антипатии и безразличия [143, 196]. Е.О. Смирнова и В.Г. Утробина отмечают наличие в группах пассивно-положительных, эгоистических, конкурентных, личностных и неустойчивых отношений, складывающихся внутри малой группы [201]. В исследованиях И.Б. Ачитаевой и И.В. Якушева содержатся признаки деструктивных отношений в ученической группе, раскрытие механизмов их формирования и роли в развитии личности обучающихся [27].

Сам же термин «отношение» имеет многоаспектное толкование [71, 96, 112].

Межличностные отношения – «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Это система установок, ориентаций, ожиданий, диспозиций, стереотипов и др., через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредствуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в группе». Там же. [204, с. 137].

«Очевидно», — пишут А.Ф. Лазурский и С.Л. Франк, — «что индивидуальность человека определяется «...» его отношениями к

окружающим его явлениям, — тем, как каждый человек реагирует на те или иные объекты, что он любит и ненавидит, чем интересуется и к чему равнодушен».

А.Ф. Лазурский проявление отношения называет экзопсихическим процессом, который проявляется направленностью во внешний мир, среду, как отношение к другому объекту.

Проявление отношения личности к кому-либо может быть позитивным, нейтральным или негативным.

В отношении человека к любой категории явлений А.Ф. Лазурский и С.Л. Франк выделяют четыре стороны:

(1) есть ли вообще это отношение; (2) его специфические качественные особенности; (3) уровень развития или дифференцированности этого интереса; (4) его широта, или объем».

Далее они описывают понятие экзопсихика, которая состоит из 15 различных категорий отношений: «(1) отношение к вещам, (2) отношение к природе и животным, (3) общее отношение к отдельным людям, (4) половая любовь, (5) общее отношение к социальной группе, (6) отношение к семье, (7) отношение к государству, (8) отношение к труду, (9) отношение к материальному обеспечению и собственности, (10) отношение к внешним нормам жизни, (11) отношение к нравственности, (12) отношение к мирозерцанию и религии, (13) отношение к знанию и науке, (14) отношение к искусству (эстетический интерес), (15) отношение к себе самому. [149]

По мнению В. Н. Мясищева, структура отношения включает в себя три компонента: «эмоциональный», «оценочный» (когнитивный, познавательный) и «конативный» (поведенческого). Каждая сторона отношения определяется характером жизненного взаимодействия личности с окружающей средой и людьми, включающего различные моменты от обмена веществ до идейного общения [172].

1) Оценочный или когнитивный компонент подразумевает под собой некий полученной ранее объём информации об объекте или субъекте, на основе которого формируется мнение о нём. На основе этих мнений, объектам приписываются качества полезности-вредности, желательности-нежелательности, приемлемости-неприемлемости и т. д.

Таким образом, негативная информация полученная ранее и (или) её полное отсутствие, может сформировать у младших школьников отрицательное отношение к сверстнику с ОВЗ.

Специфическое поведение детей с нарушениями (ввиду их особенностей в развитии) может вызвать негативные эмоции, такие как страх, стыд, раздражительность, враждебность и т.д. у здоровых сверстников, что, в свою очередь, может привести к конфликтам, вплоть до физических воздействий.

Таким образом, когнитивный компонент является базовым уровнем, своего рода фундаментом, на котором выстраиваются положительные взаимоотношения в классе.

2) Поведенческий или конативный компонент выражается в готовности вести себя тем или иным образом в отношении субъекта или объекта, и проявляется в жестикуляции, мимике, выражается в речевой и поведенческой функции по отношению к другому индивиду или группе.

По мнению Н.М. Мясищева, «мы относим это понятие к отношениям потому, что основными, так сказать, конституирующими компонентами этого понятия являются: а) субъект, испытывающий потребность, б) объект потребности, в) своеобразная связь между субъектом и объектом, имеющая определенную функциональную нейродинамическую структуру, проявляющуюся в переживании тяготения к объекту и в активной устремленности к овладению им». [172, с. 8]

3) Эмоциональный компонент включает в себя чувства относительно социального объекта: удовольствие - неудовольствие; симпатия - антипатия; любовь - ненависть и т. д.

«Быть в состоянии *эмпатии* означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Эмпатический способ общения с другой личностью, подразумевает вхождение в личный мир другого и пребывание в нем «как дома». Он включает постоянную чувствительность к меняющимся переживаниям другого. Это означает временную жизнь другой жизнью, деликатное пребывание в ней без оценивания и осуждения». [193, с.235-236].

Взаимоотношения в малой группе взаимосвязаны с таким феноменом, как взаимодействие [78]. Взаимодействие, как социально-психологическое явление, так же, как и взаимоотношения, является отдельным объектом многих исследований.

В современной социальной психологии раскрыты структура межличностного взаимодействия, их стили и типы.

Н.Н. Обозов выделяет когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты взаимодействия. При этом в качестве его аффективного компонента исследователь рассматривает межличностные отношения, показателем которых выступает психологический климат в группе [179].

В изучении психологического климата как фактора складывающихся в малой группе межличностных отношений наблюдается некоторая терминологическая неопределенность, связанная как с его разновидностями (социально-психологический климат (В.И. Антонюк, О.И. Зотова, Г.А. Моченов и др.), морально-психологический климат (Б.Н. Лебедев, Н.С. Мансуров и др.), психологическая атмосфера (Гуленко и др.)), так и с их интерпретацией [18, 44, 80, 169].

Б.Д. Парыгин и А.А. Русалинова под психологическим климатом понимают совокупность психических и эмоциональных состояний каждого члена группы; А.Л. Свенцицкий, напротив, отмечает, что психологический климат группы, как общий ее социально-психологический настрой, определяется не совокупностью, а особенностями сочетания индивидуальных свойств каждого ее члена [183].

Поведенческий компонент рассматривается во взаимосвязи с типом взаимодействия. Разные авторы выделяют разные типы: А.Л. Журавлев, А.В. Рыжов в качестве таких типов рассматривают соревнование; В.А. Поликарпов – кооперацию, конфликт и индивидуализацию решения; Э.И. Матсвилескер – сотрудничество, соперничество, властвование и подчинение [102, 188].

На межличностные отношения в малой группе влияют стили межличностного взаимодействия: агрессивный, социально-контактный и активно-организаторский.

Для нашего исследования важным является рассмотрение вопросов влияния, так как включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учебную группу не может не активизировать процессы влияния.

Здесь уместно напомнить, что в 20-30-е годы XX века были проведены множество психологических экспериментов, направленных на раскрытие психологических закономерностей процесса группового влияния. Достаточно вспомнить эксперименты В.М. Бехтерева и М.В. Ланге, в результате которых установлено влияние общения и совместных действий на уровень развития памяти и представления, влияния присутствия других на физиологические реакции человека, зафиксированные в экспериментах К.Н. Корнилова [42].

В отечественной социальной психологии процессы группового влияния исследовались в следующих своих аспектах:

- во-первых, влияние группы на развитие личности в целом или на развитие отдельных ее качеств (В.Н. Дружинин, А.Н. Еремина, К.И. Мельникова, П.Н. Размыслов, Н.В. Хазратов, В.В. Шпалинский и др.);
- во-вторых, влияние большинства членов малой группы на меньшинство;
- в-третьих, взаимовлияние (Л.В. Артемова, А.К. Белоусова, Д.Ф. Даутов, Ф.И. Иващенко и др.) [38, 99, 109, 131, 219].

В социальной психологии малых групп большое внимание уделяется также феномену групповой динамики. К настоящему времени разработаны

несколько моделей такой динамики, среди которых выделяются, прежде всего, так называемые линейные модели, содержащие описание поступательного движения группы от одного, низшего этапа своего развития к высшему.

Широко известна модель, раскрывающая закономерности групповой динамики (Рис. 3).

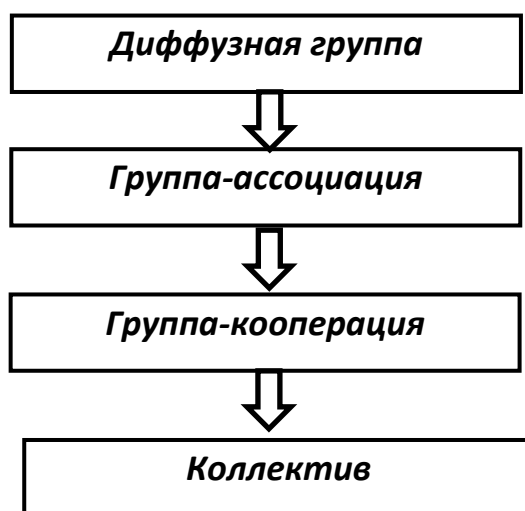


Рис. 3. Групповая динамика

Для нашего исследования интерес представляют модели развития межличностных отношений в группе.

Так, И.П. Волков выделяет следующие этапы такого развития:

1. формирование первого впечатления – первичное восприятие;
2. уточнение первого впечатления – сближение;
3. формирование групповых норм – сцепление [63].

М.А. Новиков предлагает рассматривать динамику межличностных отношений как процесс смены трех ее стадий: ознакомление, дискуссия и ролевые ориентации.

В качестве системообразующих факторов развития межличностных отношений и группы в целом А.И. Донцов, А.В. Петровский и их последователи рассматривают совместную деятельность, ее цели и задачи и уровень интериоризации. По их мнению, процесс развития группы

представляет собой процесс перехода социально ценностной совместной деятельности к личностно значимой [88, 89, 185].

В многочисленных исследованиях, посвященных выявлению факторов развития группы, выделяются те или иные стороны ее функционирования.

Так, В.Н. Голубева в качестве факторов развития группы рассматривает ее численность; А.П. Дульчевская – форму деятельности; А.И. Донцов – общение; А.С. Чернышев – организованность группы; И.Д. Колесин – групповое сознание; В.И. Зацепин – само отношение членов группы к осуществляемой ими совместной деятельности; А.Г. Кирпичник – ее эффективность [106].

В качестве критериев эффективности группы разные авторы рассматривают разные феномены.

А.В. Петровский в качестве таких критериев предлагает рассматривать качество социально значимой деятельности, выполняемой группой, и направленность этой деятельности. Л.И. Уманский отмечает, что нравственная направленность группы, ее подготовленность, организованность, коммуникативность, открытость являются критериями высокоразвитой группы.

А.В. Сидоренков рассматривает два критерия развития группы: количество подгрупп, неформальная связь между ними и степень полноты реализации функций подгрупп. Подгруппы – это неформальные группы и отдельные члены группы, не входящие в неформальную группу.

В.Ю. Крылов, Ю.И. Морозов предлагают рассматривать в качестве критериев высокого уровня развития группы, ее эффективности развитые отношения, как деловые, так и социальные. Под развитыми отношениями они понимают наличие единства мнения членов группы на внутригрупповую структуру [184, 198, 212].

На межличностные взаимоотношения в малой группе влияют и статусно-ролевая структура группы.

В современной социальной психологии определены понятия «статус» (А.В. Сидоренков и др.), «роль» (М.Г. Ярошевский и др.), их схожие и отличительные признаки (М.Ю. Кондратьев и др.), их место в структуре группы (В.Б. Ольшанский, М.Г. Ярошевский и др.) [136, 181].

Исследование факторов межличностных отношений в малой группе опирается на ряд работ отечественных авторов, в которых проанализированы особенности взаимосвязи таких отношений и статуса членов группы.

Так, И.В. Кислая выявила взаимосвязь статуса с групповыми нормами, Сидоренков – с социально-психологической структурой группы, Ю.А. Коломейцев – с особенностями психологического климата группы; Алешина – с социальной направленностью группы [118, 124].

В системе складывающихся отношений важную роль играет характер и особенности лидера.

Вопрос лидерства также исследован в отечественной и зарубежной социальной психологии в достаточной степени глубоко.

Феномен лидерства раскрывается в рамках определенных социально-психологических теорий. Г.М. Андреева, К.В. Бауэр проводят исследования в соответствии с основными положениями теории черт лидерства, Д.В. Беспалов – ситуационной теории. О.В. Белоконь, Е.М. Зайцева, А.К. Кравцова, Р.Л. Кричевский, С.И. Симоненко изучают психологические особенности лидера; Л.Ю. Левкович – социально-психологические детерминанты феномена лидерства; Н.С. Жеребова – механизмы выдвижения лидера; Ю.М. Жуков, В.А. Ясвин – лидерский потенциал [16, 17, 40, 41, 143].

Теоретический анализ показал, что исследователи сходятся во мнении о том, что лидер группы оказывает доминирующее влияние на складывающиеся в группе отношения к определенным ее членам.

Таким образом, теоретический анализ, выполненный в ретроспективном аспекте, позволяет, во-первых, определить категориально-понятийный аппарат исследования, а во-вторых, выделить основные

социально-психологические факторы межличностных отношений, складывающихся в малой группе.

При этом сам феномен межличностных отношений будет пониматься нами как объективно существующие и субъективно воспринимаемые связи и взаимосвязи между членами группы, отражающие их взаимную оценку друга друга (когнитивный компонент), вызываемые этой оценкой психические состояния и переживания (аффективный компонент) и особенности их взаимодействия (поведенческий компонент) друг с другом.

1.2 Основные методологические подходы к исследованию интрагруппового структурирования ученических групп

Рассмотренные нами основные проблемы, стоящие в центре внимания исследователей психологической природы малой группы, составляют своеобразную оболочку теоретического основания нашего исследования.

Для выявления социально-психологических факторов статусной позиции подростков с ОВЗ в инклюзивной ученической группе нам необходимо более подробно остановиться на самом феномене ученической группы, ее отличительных особенностях, специфике складывающихся в ней межличностных и статусно-ролевых отношений.

Результаты теоретического анализа позволяют нам говорить о том, что ученические группы являются объектом исследования многих авторов. [31, 75, 94, 95, 107, 108, 120, 123, 133, 138, 140, 177, 189, 192]

Исследования ученических групп так или иначе взаимосвязаны с исследованием отношений межличностной значимости, раскрывающими особенности интрагруппового структурирования ученической группы как одной из форм малой группы. Рассмотрение вопросов отношений межличностной значимости в ученической группе предполагает раскрытие сущности и содержания таких групповых феноменов, как «первичная» и «вторичная» группа, «статус», «статусная позиция», «роль», «статусно-

ролевые отношения», «лидер», «авторитет», «референтность», «функционально-ролевое влияние» и пр.

Одним из важных вопросов, которые должны быть затронуты в рамках теоретического анализа особенностей интрагруппового структурирования ученических групп, является вопрос о том, следует ли диаду считать группой, так как определение интрагруппового статуса состоит из определения статусного набора индивида в конкретном сообществе: статуса, занимаемого как в формальной, так и неформальной группах.

В нашем исследовании, в связи с его целью, первичной малой группой мы будем считать диаду, в которой наиболее информативно представлены отношения подростков с инвалидностью со своими одноклассниками.

Традиционно под формальной группой понимается группа, имеющая юридически фиксированный статус [15]. Относительно ученического коллектива, уместным представляется говорить не о формальной и неформальной группе, а все-таки о формальной и неформальной структуре группы, при этом приоритет в раскрытии интрагруппового статуса конкретного подростка будет принадлежать анализу именно неформальной структуре класса.

По своей сути, формальная структура, отражающая заданную извне иерархию межличностных отношений, представляет собой функциональную структуру с четко фиксированными институциональными ролями, а неформальная – эмоциональную, определяющую структуру сложившихся в ученической группе межличностных отношений.

Уместно упомянуть, что Г. Гибш и М. Форверг, например, выделяли во внутригрупповой структуре малой группы три формы структур: структура для решения общей задачи, которая и объединяет разных людей в определенное сообщество, ранговая структура и структура ролей. Если структура для решения задачи есть формальная структура группы, то структура рангов представляет собой более сложную, заданную извне и одновременно субъективно обусловленную систему рангов членов группы,

образованную в зависимости от критериев, используемых для ранжирования. В качестве таких критериев могут быть и значимость конкретного индивида в совместном решении заданной задачи и значимость в получении эмоционального вознаграждения. Структура ролей, в трактовке Г. Гибша и М. Форверга, по своей сути, раскрывает статусную структуру [15].

А.С. Морозов при анализе реального интрагруппового структурирования предлагает выделять так называемую универсально значимую групповую структуру.

М.Ю. Кондратьев отмечает, что универсально значимая групповая структура отражает интрагрупповое распределение сил в сфере аттракции, референтности и власти. При этом исследователь раскрывает механизм переноса, сущность которого заключается в дублировании выработанных группой шаблонов в процессе осуществления основной деятельности и переноса их на межличностные отношения [130].

А.В. Петровский в разработанной им стратометрической концепции рассматривает моно- и полиструктурирование малых групп. Под моноструктурированной группой понимается группа с единообразным ранговым построением, то есть с одинаковым рангом членов группы в разных сферах групповой жизнедеятельности. Полиструктурированная группа, напротив, характеризуется наличием множества ранговых структур, отражающих иерархию статусов в разных сферах жизнедеятельности группы. Моноструктура, с точки зрения А.В. Петровского и его последователей, предполагает закрепление за каждым индивидом определенного статуса, то есть их совпадение; полиструктура – их несовпадение [184].

Рассмотрение вопросов интрагруппового структурирования ученической группы предполагает теоретический анализ такого социально-психологического феномена, как лидерство.

Традиционно под лидером понимается такой член группы, которому дается право принимать ответственные решения в значимых ситуациях групповой жизнедеятельности. Именно лидер, обладающий высокой

авторитетностью, играет ведущую роль как в организации совместной деятельности, так и в регулировании межличностных отношений.

Вместе с тем в современной социальной психологии феномен лидерства трактуется весьма неоднозначно. В зарубежной психологии проблематика лидерства исследуется в основном в двух направлениях. Согласно первому из них (Е. Богарус, А. Джордан, Т. Ньюкон, Е. Хантер и др.), лидерство считается универсальным процессом, то есть тот, кто занял лидирующую позицию в одной области, тот займет ее и в другой сфере жизнедеятельности группы. Второе направление (Т. Адорно, Е. Хартли и др.), напротив, исходит из признания ситуативности лидерства [15].

Теоретический анализ показал, что в отечественной и зарубежной психологии сформировались три основные теории лидерства, лежащие в основе различных направлений его исследования.

На начальном этапе развития психологии лидерства ряд исследователей в качестве его социально-психологических факторов рассматривали определенный набор индивидуально-психологических черт личности, обуславливающих превосходство одних индивидов над другими. При этом свойства личности лидера считались генетически обусловленные. Такая теория, получившая название «теория черт лидерства», уже в 40-е годы подверглась серьезной критике.

Так, К. Бэрд, а затем Р. Стогдил на основе проведенного анализа набора качеств личности, выделенных разными исследователями как качества, обуславливающие лидерство, пришли к выводу об ошибочности основного постулата теории черт лидерства о существовании универсальных лидерских качеств.

В отечественной психологии такими исследователями, как И.П. Волков, Ю.Н. Емельянов, М.Ю. Кондратьев, Р.Л. Кричевский, А.В. Петровский, не раз доказывалась несостоятельность теории «черт лидерства».

Вместе с тем в своих исследованиях ведущие социальные психологи, опираясь на богатый эмпирический материал, накопленный за годы исследования черт лидера, пришли к выводу о зависимости феномена лидерства, прежде всего, от характеристик самой группы. Постулировалось, что только в контексте той или иной группы можно говорить о влиянии определенных качеств личности на развитие лидерских способностей. Набор универсальных лидерских качеств будет различным, в зависимости от вида совместной деятельности, ее целей и задач. Помимо этого, в исследованиях, проведенных отечественными социальными психологами, отмечалась также зависимость явления лидерства от уровня развития группы.

Так, М.Ю. Кондратьев отмечает, что зависимость лидерства от определенного набора индивидуально-психологических качеств, унаследованных от родителей, возможна только в группах низкого уровня развития [134].

С точки зрения представителей так называемой функциональной теории лидерства, лидерство обусловлено четким следованием определенного члена группы групповым нормам и правилам, ценностям и приоритетам, фактически признается, таким образом, тот факт, что лидерство является функцией группы (А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский и др. [156, 212]). Однако многочисленные экспериментальные исследования доказывают несостоятельность и этой теории.

Третья теория лидерства получила название теории ситуации. По мнению представителей данной теории (Б.Д. Парыгин и др. [182]), те, кто занимает лидерские позиции в интрагрупповом структурировании, - это люди, которые в определенной ситуации проявили инициативность, то есть лидерство - это результат, прежде всего, определенной ситуации. Представителями ситуационной теории было показано, что индивид, занимающий лидирующую позицию в одной группе, может иметь противоположный статус в другой. Кроме того, лидирующую позицию в

одной и той же группе в процессе группового развития можно потерять. В ряде исследований отмечается, что такая смена лидеров характерна именно для ученических групп.

Все три теории лидерства, основанные на рассмотрении разных источников его зарождения и развития, уже с конца 60-х годов начинают приобретать интегральный характер. В последние годы наиболее востребованными в научном плане являются синтезированные теории лидерства, основанные на интеграции достижений исследований, выполненных в рамках какой-либо одной теории. Синтез таких теорий был обусловлен развитием системного подхода к социально-психологическим явлениям. [13, 39]

Рассмотрение проблем интрагруппового структурирования невозможно без анализа социально-психологической сущности центральных понятий – понятий статуса, позиции и роли.

Начало изучения статусно-ролевой организации малой группы связано с именем Р. Линтона, который в 1936 году предпринял попытку разработать модель поведения людей в различных ситуациях на основе использования понятий «статус» и «роль». Об их взаимосвязи, сходствах и различиях написано немало работ по социальной психологии.

Так, В.Б. Ольшанский, сопоставляя понятия статуса и роли, отмечает, что роль, как динамический аспект статуса, дает ответ на вопрос, что делает индивид, чтобы он оставался тем, кто он есть в определенной группе [181].

В психологических словарях определение статуса и роли также связываются со статическими и соответственно динамическими их характеристиками.

Реализация роли осуществляется через ролевое поведение, в процессе которого происходит функционально-ролевое и индивидуально-специфическое влияние на членов группы.

Рассмотрение вопросов интрагруппового структурирования ученической группы требует также анализа и таких понятий, как референтность, авторитетность и власть.

Традиционно под референтностью понимается зависимость индивида от других членов группы, точнее, от их мнения и их ценностей. Референтность отражает личностную значимость одного члена группы для другого. При этом характер отношений с референтным членом группы может быть различным: как положительным, так и отрицательным. Референтность – «отношение значимости, связывающее субъекта с другим человеком или группой лиц». В отечественной психологии при определении референтности исходили из «значимой избирательности при определении субъектом своих ориентаций (мнений, позиций, оценок)», поэтому референтность понимается как «особое качество личности субъекта, определяемое мерой его значимости для другого человека или группы людей и в том числе выступающее фактором персонализации». [204, с. 145].

Для функционирования ученических групп характерно наличие в них авторитетных членов группы. При этом ряд исследователей отмечают необходимость различать понятия «авторитет» и «лидер», несмотря на то, что в других исследованиях данные понятия используются как синонимы. В целом понятия авторитета, лидера, референтного лица так или иначе отражают особенности отношений межличностной значимости, складывающиеся в ученической группе.

Одна из первых моделей таких отношений была разработана А.А. Кроник и Е.А. Кроник, которые провели глубокий анализ работ Г. Салливана, предложившего термин «значимый Другой». В зарубежной социальной психологии отношения межличностной значимости стали объектом исследования У. Джемса, Ч. Кули, Дж. Мида, Г. Хаймана и других исследователей [144].

В отечественной же психологии разработка проблематики отношений со значимым другим связана с такими именами, как Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, И.С. Кон, М.Ю. Кондратьев, А.А. Кроник, Е.А. Кроник, А.Ф. Лазурский, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, Б.Ф. Поршнев и др. [46, 129, 144, 172, 179, 185].

Несмотря на столь пристальное внимание исследователей к проблеме отношений межличностной значимости, центральное ее понятие – «значимый Другой» - еще не получило единой трактовки, и на сегодняшний день характеризуется своей терминологической неопределенностью.

М.Ю. Кондратьев отмечает, что разные авторы имеют на этот счет разные мнения.

Так, А.А. Кроник и Е.А. Кроник, анализируя работы Г. Салливана, отмечают, что использование словосочетания «значимый другой», в связи с фундаментальной и основательной проработкой вопроса влияния его на формирование личности, осуществленной Г. Салливаном и его последователями, приобрело «терминологическую строгость». Вместе с тем, И.Г. Дубов, например, напротив, указывает на теоретическую разобщенность мнений разных исследователей о сущности и психологической природе феномена значимости. В частности, автором подчеркивается, что во многих исследованиях понятие «значимый другой» неоправданно смешивается с такими понятиями, как «авторитетность», «референтность», «значение роли», «сила власти» [92]. Такая терминологическая неопределенность обусловлена прежде всего наличием тесных семантических связей понятия значимости со своими синонимами (нужности, привлекательности, симпатии и пр.), отражающими различные оттенки чувств, эмоций и настроений. Помимо этого, схожие понятия являются, по мнению ряда исследователей, критериями значимости.

Решение вопроса о критериях значимости другого осуществлялось разными авторами по-разному. Теоретический анализ показал, что в

рассмотрении оснований для выделения факторов значимости можно выделить три основных направления.

В одних исследованиях в качестве причин значимости других и ее критериев рассматриваются чувства симпатии – антипатии (И.П. Волков, Я.Л. Коломинский и др.). В других исследованиях значимость рассматривается во взаимосвязи с целями и содержанием совместной деятельности. Так, А.В. Петровский в рамках разработанной им теории деятельностного опосредования межличностных отношений, приводит ряд экспериментальных сведений о роли деятельности в возникновении и развитии отношений межличностной значимости [63, 126, 184].

Вместе с тем именно А.В. Петровский разрабатывает трехфакторную модель значимого Другого, где в качестве основных компонентов-факторов представлены референтность, аттракция и власть.

С точки зрения А.В. Петровского, референтность, как один из трех критериев значимости определенного индивида для другого, включает в себя метаиндивидуальную репрезентацию личности, которая, в свою очередь, отражает, по сути, становление и развитие авторитетности. Референтность, как форма метаиндивидуальной репрезентации личности значимого другого, раскрывает когнитивный компонент отношений межличностной значимости. В качестве эмоционального, или аффективного, компонента выступает аттракция, то есть привлекательность или непривлекательность, неприязнь, которую вызывает один член группы у другого. Третий фактор, согласно мнению А.В. Петровского, который обуславливает значимость одного индивида для другого, отражает «авторитет власти». Речь здесь идет не о власти, которую имеют авторитетные, значимые для другого лица, а именно об авторитете роли (институализированной роли) [184, 185].

В этой связи в отношении ученических групп авторитет роли предполагает исследование влияния совместной учебной деятельности на межличностные отношения.

В отечественной психологии накоплен огромный массив данных о совместной учебной деятельности обучающихся. Исследования в области педагогической психологии ориентированы в основном на разработку эффективных форм и методов обучения. Проблемы индивидуальных, групповых и коллективных, или фронтальных, форм обучения не раз становились в центре внимания педагогической психологии (М.Е. Питанова, И.В. Ривина, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.).

Что касается вопросов интрагруппового структурирования ученической группы, то здесь можно отметить наличие подчас противоположных точек зрения по поводу того, какие факторы обуславливают такое структурирование. Исходя из основных положений теории деятельностного опосредования межличностных отношений, первым и весьма важным фактором должен быть рассмотрен фактор успеваемости.

Однако исследования отечественных психологов свидетельствуют о неоднозначности отношения одноклассников к своим сверстникам-отличникам. М.Ю. Кондратьев, анализируя эмпирические и экспериментальные данные, приходит к выводу о том, что ни успеваемость, ни индивидуально-психологические особенности отличников не влияют на межличностные отношения в классе. При этом М.Ю. Кондратьев акцентирует свое внимание на роли учителя в создании ученических коллективов, на его способности прогнозировать развитие межличностных отношений в классе. Это прогнозирование основывается на анализе именно неформальной структуры ученической группы [133, 135]. Принципиально важной является и общая педагогическая позиция, проявляющаяся в отношении к учащимся, их потребностям и образовательным результатам в логике определенного типа образовательной среды [225].

К настоящему времени проведено большое количество исследований неформальной структуры ученических (или учебных) групп.

В частности, интерес представляют результаты исследования особенностей интрагруппового структурирования учебных групп,

проведенного А.В. Киселевым под научным руководством О.Б. Крушельницкой. В диссертационном исследовании была выявлена специфика интрагруппового структурирования учебных групп разного вида и разного этапа их развития. Было доказано, что на разных этапах развития учебной группы оценка взаимоотношений в ней основывается либо на эмоциональном, либо на деловом взаимодействии, что интрагрупповое структурирование учебных групп зависит от типа учебного заведения и от уровня развития группы [117, 145].

1.3 Социально-психологическая специфика интрагруппового структурирования ученических групп подростков

Специфика интрагруппового структурирования ученической группы подростков следует рассматривать во взаимосвязи с особенностями подросткового этапа развития личности.

В возрастной психологии выделяются две парадигмы в исследовании возрастного развития: естественно-научная и культурно-историческая, выделяемые современным психологом Л.Ф. Обуховой, опирающейся на позицию Л.С. Выготского относительно принципиальных различий «биологизаторского», «натуралистического» и «культурно-исторического» подходов к развитию [180].

Существенный вклад в развитие научного знания о возрастных этапах онтогенетического развития личности внес Л.С. Выготский и его последователи. Основная идея общей концепции Л.С. Выготского заключается в признании того, что каждый возрастной этап онтогенетического развития подготовлен предшествующим. При этом психические функции проявляются и формируются системно, подчиняясь общим законам развития, один из которых состоит в разрушении старой системы интересов, ценностей и стремлений и создании новой, отражающей

направленность и характер последующего развития. Такое разрушение сопровождается кризисными явлениями [65].

В современной психологии и, в частности, психологии развития традиционным считается мнение о том, что именно кризис подросткового возраста является наиболее сложным в общей системе возрастного развития. Исследователи едины в признании подросткового возраста как критического, переломного, переходного периода в жизни человека.

На сегодняшний день в психологии накоплен значительный материал, раскрывающий закономерности, механизмы и особенности развития подростка. Вместе с тем границы подросткового возраста разными авторами рассматриваются по-разному.

Так, например, один из первых психологов и социологов, который уделил огромное внимание проблеме периодизации возрастного развития, Э. Шпрангер считал, что подростковый возраст охватывает период от 14 до 17 лет. Рассматривая подростковый период как кризис освобождения от зависимости, сформировавшейся в детские годы, Э. Шпрангер в качестве основных новообразований подростков предлагает считать развитие рефлексии, осознание подростком своей индивидуальности и уникальности собственного «Я». В. Штерн полагает, что в качестве новообразований подростков необходимо рассматривать новый способ действия, подготовленный и обусловленный особой направленностью чувств, мыслей и стремлений подростков и представляющий собой, по сути, промежуточное явление между игровой деятельностью ребенка и зрелыми действиями взрослого [180].

Последующие исследования особенностей подросткового возраста позволили авторам выделить два острых кризиса в развитии личности подростка.

Э. Эриксон также считает подростничество самым тяжелым периодом в жизни развивающейся личности, но такую трудность он связывает с той психической напряженностью, которая возникает вследствие поэтапного

формирования целостной эго-идентичности. По мнению Э. Эриксона, процесс формирования идентичности представляет собой процесс распада детского «Я», синтеза его с новым, взрослым «Я» [223].

Развивая идеи Э. Эриксона, Дж. Найсен подчеркивает, что в пубертатный период возникает не только кризис идентичности, но и «кризис авторитетности» и «кризис сексуальности», которые, по его мнению, и становятся источниками возможности встать на путь саморазрушения и девиантного развития личности подростка.

В отечественной психологии считается, что подростковый возраст охватывает период от 10-11 лет до 17 лет включительно.

Однако возрастные границы подростничества понимаются разными авторами по-разному.

Так, например, И.С. Кон считает, что подросток – это ребенок от 11 до 14 лет. Д.И. Фельдштейн также рассматривает подростковый возраст как период от 10 до 15 лет. С.Л. Бродская предлагает сдвинуть нижнюю границы подросткового возраста до 9 лет, а Е.А. Сорокоумова связывает подростковый возраст с обучением подростков в 6-х – 9-х классах [129, 214].

Л.С. Выготский, связывая онтогенетическое развитие с определенными кризисными периодами, отмечает, что пубертат начинается в 13 лет и заканчивается кризисом 17 лет. По мнению Л.С. Выготского, в подростковом возрасте разрушается старая система интересов и формируется новая. При этом Л.С. Выготский подчеркивает, что у подростка может формироваться либо «эгоцентрическая доминанта», то есть интерес к самому себе и к своей личности, либо «доминанта усилия», обуславливающая стремление подростка к преодолению, либо «доминанта романтики», то есть стремление подростка познать еще неизведанное и к риску. Новообразованиями подросткового возраста Л.С. Выготский считал самосознание и рефлексия [65].

Д.Б. Эльконин к подростковому относит возраст от 11 до 17 лет, причем сам период подростничества он делит на два периода: период

младшего подросткового возраста (11 – 14 лет) и старшего (14 – 17 лет). С точки зрения Д.Б. Эльконина, ведущей деятельностью младших подростков является интимно-личностное общение со сверстниками, в процессе которого подросток усваивает новые образцы поведения и деятельности. В старшем подростковом возрасте происходит смена ведущей деятельности – доминирующей становится учебно-профессиональная деятельности, которая способствует личностному и профессиональному самоопределению [222].

Л.И. Божович два периода подростничества связывает с развитием самосознания личности: если в младшем подростковом возрасте формируется способность ставить перед собой цели, то есть способность к целеполаганию, то в старшем подростковом возрасте уже можно говорить о жизненной перспективе. Кризисные состояния подростка рассматриваются Л.И. Божович во взаимосвязи с самооценкой его личности [47].

Развитие самооценки, самоотношения и самосознания обуславливает возникновение определенных реакций подростка на воздействия окружающей его среды и общества в целом. А.Е. Личко в качестве таких реакций рассматривает реакции отказа, оппозиции, имитации, компенсации, гиперкомпенсации, эмансипации и группирования со сверстниками [154].

В.В. Ковалев, раскрывая факторы девиантного поведения подростков, указывает на существенную роль в них подростковых реакций. Так, реакция отказа проявляется в стремлении подростков устранить контакты со сверстниками и взрослыми. Реакция оппозиции, которая может быть активной и пассивной, проявляется либо в ярко выраженном агрессивном поведении, либо в суицидальным намерениях. Реакция имитации имеет свои разновидности, однако сущность ее заключается в стремлении подростка во всем подражать значимой для него личности. Реакция эмансипации проявляется в желании подростка избавиться от опеки взрослого и во всем проявлять самостоятельность [122].

А.Е. Личко рассматривает реакцию группирования со сверстниками в качестве такой реакции, которая имеет филогенетическую основу и

инстинктивный характер. С точки зрения многих исследователей, реакция группирования является основной реакцией подростков, обуславливающей характер и особенности развития их личности. Группирование со сверстниками в подростковом возрасте становится чуть ли не единственным способом регуляции поведения [154].

И здесь необходимо отметить, что доминирующая роль в формировании личности подростков играют нравственные ценности и нормы той группы, в которую они включены. Ценностно-нормативная система группы выполняет по отношению к конкретной личности регулятивную, оценочную, санкционирующую и стабилизирующую функции.

Каждая личность индивидуальна и обладает определенными потенциальными ресурсами, которые, в зависимости от его окружения, могут быть реализованы или не реализованы. Девиантное и нормативное развитие личности подростков, таким образом, всецело зависит от характера и особенностей складывающихся отношений со своими сверстниками.

Ученическая группа становится для подростка либо платформой его роста и развития, либо препятствием для реализации его личностного потенциала.

Исследователями отмечается, что поведение подростков взаимосвязано не только с особенностями его личности, сформированными в предшествующие этапы его онтогенетического развития, но и с характером и направленностью группы, в которую он включен и чьи нормы он усваивает. В системе складывающихся межличностных отношений личность может проявлять свои положительные и отрицательные качества. Самораскрытие и самопредъявление происходит в общении, в подростковом возрасте – прежде всего, в неформальной группе [14]. Уровень сформированности положительных и отрицательных качеств личности зависит от той обстановки, в которой ей предстоит проявлять свою активность и развиваться.

В связи с тем, что группа считается одним из доминирующих факторов развития личности, интерес к исследованию особенностей влияния группы на личность проявился в самом начале развития социально-психологического знания.

В отечественной социальной психологии взаимоотношения в коллективе и группах лиц подросткового возраста были исследованы на примере пионерских организаций (Л.В. Алиева, Н.Ф. Басов, М.В. Богуславский и др.), комсомольских организаций и главным образом на примере развития лидерства в них (А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский и др.). Большое внимание в изучении групп подростков было уделено таким вопросам, как факторы активности членов подростковых организаций (Ф.И. Иващенко, Г.Н. Мальковская, К.Д. Радина и др.), направленность деятельности молодежных общественных объединений (А.В. Волохов, А.Г. Кирпичник, Д.Н. Лебедева, Р.А. Литвак, Н.И. Никитина и др.). [12, 64, 109, 156, 176, 212].

Современные исследования социально-психологических особенностей подростковых организаций посвящены изучению характера их интрагруппового структурирования (Н.И. Новожилова, М.Е. Сачкова и др.).

В основном внимание уделяется изучению личностных детерминант социометрического статуса подростков. Среди таких детерминант выделяются степень выраженности интровертивности или экстравертивности (Г.В. Акопов), особенности темперамента (С.А. Котик), уровень эмоциональной экспансивности подростка (Н.Н. Обозов), эффективность его деятельности (Л.С. Славина).

В ученической группе подростков могут существовать функционально-деловые, эмоционально-оценочные и личностно-значимые отношения.

Функционально-деловые отношения складываются из восприятия группой своей совместной деятельности, трудовой, учебной, общественно полезной, соревновательной и пр. Эмоционально-оценочное отношение предполагает эмоциональную оценку подростками личности друг друга. И

здесь важную роль играет критерий оценивания, который так или иначе зависит от направленности активности группы и от ее ценностно-ориентационного единства.

Принципиальным отличием подростковых ученических групп от ученических групп более младшего возраста, по свидетельству ряда исследований, является снижение влияния учителя на мнение подростков и на их интрагрупповое структурирование [135, 153].

Многими исследователями также отмечается резкий рост численности неформальных групп в период подростничества. Неформальные отношения среди подростков формируются на основе оценки и взаимооценки главным образом эмоционально-привлекательных черт их личности, а также волевых и только в третью очередь - интеллектуальных.

В неформальных микрогруппах осуществляется ведущая деятельность подростков.

В современной психологии существуют разные точки зрения на вопрос о ведущей деятельности лиц подросткового возраста. Так, Д.Б. Эльконин в качестве деятельности, в процессе которой осуществляется развитие личности подростка, рассматривает интимно-личностное общение со сверстниками, М.С. Каган – познание (в младшем подростковом возрасте) и ценностно-ориентационную деятельность (в старшем подростковом возрасте) [115].

Д.И. Фельдштейн считает, что в подростковом возрасте на первое место выдвигается общественно полезная деятельность, в процессе которой осуществляется усвоение подростками новых форм общения со сверстниками. В таких формах общения развиваются взаимоотношения, определяется поведение подростков. Л.И. Божович указывает, что, в отличие от младшего школьного возраста, когда объединение в группу основывается на совместной деятельности детей, в подростковом возрасте группирование сверстников происходит по принципу привлекательности и гармоничности взаимного общения их друг с другом. Общение подростков выходит за

пределы только учебы, расширяется и касается многих проблем жизни подростков. М.Ю. Кондратьев рассматривает полидеятельность как ведущую в подростковом возрасте: необходимо сочетание интимно-личностного общения и учебно-профессиональной деятельности в этом периоде.

[47, 214, 222].

Исследователями отмечается также, что группирование подростков имеет гендерную специфику: во-первых, подростки-мальчики испытывают большую потребность в общении со сверстниками, чем девочки; во-вторых, в межличностных контактах мальчиков важную роль играют элементы соревнования, игры, а также содержание совместной деятельности. Отношения симпатии-антипатии у мальчиков вторичны, тогда как у девочек межличностные контакты основываются именно на привлекательности и чувстве симпатии их друг к другу.

В психологических исследованиях показано, что мальчики в большей степени, чем девочки, предпочитают большие компании, девочки же тяготеют к интенсивному общению в диадах или триадах. Помимо этого, результаты проведенных эмпирических исследований свидетельствуют о том, что границы микрогрупп девочек и мальчиков так же различны: у девочек они более жесткие и непроницаемые, а у мальчиков – напротив, открыты для принятия в свою компанию одинаково мыслящих сверстников.

Вместе с тем необходимо отметить, что группирование подростков происходит на фоне развития двух противоположных потребностей, характерных для лиц подросткового возраста: это, с одной стороны, потребность в обособлении и независимости, а с другой – потребность в принадлежности, во включенности в группу или другую общность. Такое сочетание двух противоположных тенденций нередко становится серьезным препятствием нормативного развития личности подростка. В том случае, когда потребность в обособлении реализуется в системе отношений подростка и взрослого (родителя), потребность в группировании со сверстниками становится доминирующей в общей потребностно-

мотивационной сфере подростка. При этом, именно в группировании со сверстниками реализуются стремления подростков занять определенное высокое положение в группе с тем, чтобы почувствовать свою собственную значимость. В подростковом возрасте важным становится не просто принадлежность к группе, а именно то, какое положение занимает подросток в группе, насколько он может влиять на своих сверстников, насколько он значим для них. Высокий статус подростка в группе является источником его психологического благополучия. Достижение такого состояния во многом индивидуально: для некоторых подростков важным является стать именно лидером в группе, для других – стать признанным и иметь гармоничные межличностные отношения, отношения дружбы и товарищества с другими членами группы, для третьих – иметь авторитет в глазах своих сверстников.

Поведение подростков в группе, по свидетельству ряда исследователей, характеризуется своей противоречивостью: с одной стороны, важным является быть как все, не отличаться от других, а с другой стороны – выделиться среди своих сверстников, показать свою значимость, ощутить свою оригинальность и уникальность.

Д.И. Фельдштейн отмечает, что в общении подростков можно выделить три основные формы: это интимно-личностное общение, стихийно-групповое и социально ориентированное [214].

При стихийно-групповом общении круг других лиц, с которыми взаимодействует подросток, сужается и ограничивается либо теми взрослыми, с которыми до настоящего времени существовали отношения, либо небольшим числом сверстников, которые его окружают по мере необходимости сосуществования в одной группе.

В интимно-личностном общении на первый план выдвигаются отношения дружбы и любви.

1.4 Интрагрупповое структурирование инклюзивных ученических групп в проблемном поле социальной психологии

Инклюзивное образование отражает современные представления о реализации в отношении людей с инвалидностью и ОВЗ концепции прав человека, включающих права на образование и социальную поддержку. В его основу заложено международное законодательство, которое в свою очередь положило начало для разработки и реализации в России соответствующей законодательной базы. В числе основополагающих документов:

- Всеобщая Декларация прав человека (Принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 г.),

- Декларация прав ребёнка (Принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 г.),

- Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (Принята Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры от 14 декабря 1960 г.),

- Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, г. Джомтьен, 1990 г.);

- Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, г. Саламанка 1994 г.),

- Конвенция о правах инвалидов (Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года) и др. Ратифицирована Российской Федерацией. В соответствии со ст. 24 данного документа, инвалидам должен быть обеспечен доступ к качественному инклюзивному образованию по месту жительства, которое в обязательном порядке должно быть бесплатным на уровне начального и среднего образования,

- Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» и прочие нормативно-правовые акты, внедряющие концепцию инклюзивного образования в российскую практику (в т.ч., указ Президента РФ от 01.06.2012 №761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы»; письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. N АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»; письмо от 16 апреля 2015 г. N 01-50-174/07-1968) «О приеме на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья»; постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы» и др.

Для понимания социально-психологических условий, которые инклюзивное образование создает для обучающихся в инклюзивных учебных группах, необходимо упомянуть основные характеристики его реализации в отечественной системе образования. Согласно российскому законодательству, инвалиды, нуждающиеся в создании специальных образовательных условий, квалифицируются как обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, что должно быть подтверждено психолого-медико-педагогической комиссией [113].

Их общее образование, включая среднее, которое преимущественно получают обучающиеся подросткового возраста, осуществляется по адаптированным образовательным программам (ООП), которые разрабатываются образовательными организациями в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом [190]. Они включают в себя целевой, содержательный и организационный разделы и подразумевают создание для обучающихся с ОВЗ специальных условий, адаптирующих образовательный процесс к индивидуальным образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ. Программа коррекционной работы, относящаяся к содержательному разделу ООП,

предполагает комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение образовательного процесса и должна учитывать особенности и состояние их психического и психического развития, обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

В Российской Федерации детям, имеющим стойкие нарушения, приводящие к инвалидности, присваивается категория «ребенок-инвалид», для взрослых выделяются три группы инвалидности, в зависимости от степени выраженности нарушений. Выделяются следующие нозологические категории стойких расстройств функций организма человека, на основании которых гражданин может быть признан инвалидом: нарушения функций сердечно-сосудистой системы, дыхательной системы, пищеварительной, эндокринной систем и метаболизма, системы крови и иммунной системы, мочевыделительной функции, функции кожи и связанных с ней систем; нарушения психических функций; нарушения языковых и речевых функций; нарушения сенсорных функций; нарушения нейромышечных, скелетных и связанных с движением функций; нарушения, обусловленные физическим внешним уродством [119].

Социально-психологические феномены, обусловленные инвалидностью, имеют много общего для всех видов нозологий.

Согласно Л.С. Выготскому, любому виду нарушений – сенсорным, опорно-двигательным или нарушениям психического развития – сопутствует своего рода «социальный вывих», при котором «дефект означает не только нарушение деятельности ребенка по отношению к миру физическому, но прежде всего – разрыв, смещение тех систем, которые определяют все функции общественного поведения ребенка» [66].

Вторичные дефекты социальной природы могут быть частично или полностью предотвращены или компенсированы социальной интеграцией детей и подростков с инвалидностью, формированием у них самих, а также у их социального окружения и общества в целом установок на то, что инвалидность не означает недостаточности, дефективности. При этом

необходима не только их социальная адаптация, но и адаптация социума к их особым потребностям, устранение «социальных барьеров», стигматизации и дискриминации людей с инвалидностью.

Инклюзивное образование – наиболее передовая практика обучения подростков с инвалидностью, направленная на достижение именно такого результата (Н.Н. Малофеев [158]).

Общение и совместное обучение обучающихся с инвалидностью и их условно здоровых сверстников способствует у тех и других более полной реализации потенциала развития и формированию адекватного социального поведения. Это достигается при условии создания инклюзивной учебной и социально-психологической среды, основанной на позитивном отношении к различиям между людьми.

В качестве ведущего фактора, которым обусловлены межличностные отношения в инклюзивных классах школ, следует отметить, по мнению ряда исследователей, совместную деятельность, объединяющую учеников с ОВЗ и их нормативно развивающихся сверстников.

В подростковом возрасте ведущей деятельностью становится межличностное общение, тогда как учебная деятельность отходит на второй план, поэтому именно особенности межличностных отношений в инклюзивных группах могут определять развитие или редуцирование негативных изменений личности подростков с ОВЗ.

Для социальной психологии наиболее значимыми направлениями изучения психологического содержания инклюзивного образования являются следующие:

– изучение особенностей развития детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, эффективности их деятельности и интеграции в группе (Н.Л.Белопольская, Е.Е.Дмитриева, Г.И.Ефремова, Т.Н.Князева, И.Ю.Левченко, И.И.Мамайчук, С.Н.Сорокоумова, М.С.Староверова, Е.А.Стребелева, Л.М.Шипицына, R.P.Brinker, M.E.Thorpe,

E.Groce, W.L.Heward, P.Molteni, G.Szumski, M.Karwowski и др.) [35, 85, 86, 128, 150, 167, 203, 205, 206, 218, 229, 232, 234, 239, 246]

– постановка проблем социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и поиски средств их адаптации к школьной жизни (А.А.Вильшевская, Л.И.Галабиева, Л.И.Демидова, Е.Е.Дмитриева, У.В.Ульенкова и др.) [61, 70, 83, 84, 86, 211]

– изучение взаимодействия со сверстниками детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, их социальной компетентности, социальных навыков, восприятия социальной поддержки, чувства одиночества; особенностей психологического климата в инклюзивном классе (R.Bond, E.Castagnera, G.Bossaert, H.Colpin, S.J.Pijl, K.Petry, C.M.Evertson, E.T.Emmer, S.Hardiman, S.Guerin, E.Fitzsimons, M.Kalyanpur, B.Harry, C.Kemp, M.Carter, U.Ozkubat, S.Ozdemir, T.Strieker, K.Logan, K.Kuhel, M.Schmidt, B.Cagran, C.Wendelborg, J.Tossebro и др.) [227, 228, 231, 233, 235, 236, 241, 245, 247, 250].

– исследование и разработка критериев создания условий обучения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе, в том числе условий социально-психологических (С.В.Алехина, С.О.Брызгалова, Т.В.Волосовец, Е.Л.Гончарова, Г.Г.Зак, О.И.Кукушкина, Е.Н.Кутепова, Э.И.Леонгард, Е.А.Медведева, Н.Я.Семаго, и др.) [10; 55, 67, 73, 147, 148, 152, 155, 170; 197]

– выявление социальных установок в отношении инклюзии, характерных для различных субъектов инклюзивного образования (общества в целом, обучающихся, их родителей, учителей), определение специфики взаимодействия субъектов образовательного процесса при интеграции детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в ученические группы сверстников с нормативным развитием, разработка путей подготовки

педагогов и психологического сопровождения семей детей и подростков с ОВЗ (Е.Л.Агафонова, М.Н.Алексеева, С.В.Алехина, Ю.А.Афонькина, М.В.Жигорева, Н.И.Ковалева, Г.В.Кочеткова, И.И.Мамайчук, А.Г.Московкина, В.В.Ткачева, Л.Г.Юрченко и др.) [10, 11, 22, 23, 24, 35, 100, 168, 171, 208, 224]

– учет имеющегося опыта построения и совершенствования инклюзивного образования, разработка принципов организации инклюзивного образования (Е.Н.Кутепова, Н.Н.Малофеев, Н.М.Назарова, А.С.Сунцова, M.Ainscow, P.Farnell, D.Tweddle, T.Loreman, J.Deppeler, D.Harvey, A.Oduaran, A.Renzaglia, M.Karvonen, E.Drasgow, C.Stoxen, M.L.Wehmeyer и др.) [148, 160, 161, 175, 226, 237, 240, 243, 249]

– анализ результатов обучения, преимуществ и трудностей инклюзивного и специального образования в современных условиях (Ю.А.Афонькина, И.М.Бгажнокова, О.И.Кукушкина, В.И.Лубовский, Н.Н.Малофеев, Н.М.Назарова, О.С.Никольская, Н.Д.Шматко, W.Sailor, T.M.Skretic, D.Youdell и др.) [26, 34, 155, 160, 164, 174, 175; 244, 251]

– создание моделей реализации инклюзивного образования в современных условиях, определение направлений и способов психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (С.В.Алехина, Т.И.Бонкало, Т.В.Васильева, Н.Н.Малофеев, Н.М.Назарова, Н.И.Никитина, М.Н.Цыганкова, Н.Д.Шматко, S.Deno, и др.) [10, 52, 105, 114, 127, 159, 173, 178, 230, 248].

В условиях, когда инклюзивное образование становится реальностью, мы полагаем, что особое влияние на характер интрагруппового структурирования учебных групп оказывают социально-психологические проблемы и особенности интеграции подростков с инвалидностью в массовую образовательную среду [53]. К сожалению, специфика отечественного опыта инклюзивного образования имеет ряд проблем,

связанных с недостаточностью ранней помощи, преемственности психологической и педагогической работы с детьми с ОВЗ в разные возрастные периоды.

Она осложняется слабым взаимодействием с семьями обучающихся с ОВЗ, а также недостаточной подготовленностью к инклюзии, наличием отрицательных социальных аттитюдов у всех субъектов инклюзивного образования: самих обучающихся с ОВЗ, остальных школьников, родителей и других членов семей обучающихся, а также педагогов и других работников образовательных учреждений.

Отечественные образовательные учреждения в последние годы массово становятся инклюзивными, однако во многих случаях это происходит лишь номинально. Не затрагивается сущность работы с обучающимися и реальная степень доступности образовательной среды, учета особых потребностей обучающихся с ОВЗ.

На нынешнем этапе трансформации системы образования распространены случаи, когда обучающиеся с ОВЗ и их родители оказываются поставленными перед фактом закрытия специальных учебных заведений и необходимости перехода в инклюзивные классы массовых школ, то есть, решение принимается ими не добровольно, а вынужденно.

На заседании Государственной Думы еще недавно отмечалось, что «с одной стороны, мы сталкиваемся с ситуациями, когда в обычные школы не принимают детей с ограниченными возможностями здоровья, родители которых хотели бы их в таких школах учить. С другой стороны, из многих регионов приходит информация о том, что в целях экономии бюджетных денег расформируются коррекционные школы, детей помещают в обычные, однако «забывают» создать для них специальные образовательные условия. Это не инклюзия, это профанация» [202].

Помимо неготовности к инклюзивному образованию многих подростков с ОВЗ и их родителей, не готовы к встрече с ними и обучающиеся без инвалидности, а также члены их семей. В частности,

ситуация совместного обучения с подростком, имеющим инвалидность, может восприниматься ими как унижительная, либо даже угрожающая развитию нормативно развивающихся школьников, их психическому здоровью и учебной успеваемости.

В подростковом возрасте школьникам достаточно сложно дается адаптация к новым условиям: школе, коллективу и образовательной программе, а также к недостатку коррекционной, лечебной и реабилитационной помощи, которая либо вовсе отсутствует в инклюзивных школах, созданных на основе массовых, либо значительно уступает предоставляемой в специальных школах.

Кроме того, социально-психологические «барьеры» между подростками с ОВЗ и подростками с нормативным развитием значительно и гораздо труднее преодолеваются, чем на более ранних возрастных этапах.

Поэтому существует определенное противоречие. Зарубежный (прежде всего, западноевропейский) опыт инклюзивного образования, начинающегося с дошкольного возраста в детских садах и продолжающегося на всех этапах школьного обучения, показывает, что в результате такой «подготовки» подростки с ОВЗ успешнее социализируются, не воспринимаются другими подростками как «инородные элементы», а у подростков с нормативным развитием формируются более гибкие установки восприятия «нормы», более высокая степень межличностной толерантности [161].

В российской же практике инклюзивное образование введено и приобрело массовый характер настолько недавно, что многие из современных подростков с ОВЗ и с нормативным развитием оказываются в общих классах, минуя совместное обучение в дошкольных образовательных учреждениях и даже в начальных классах школы. Поэтому и те, и другие могут сталкиваться с практически непреодолимыми коммуникативными и адаптивными трудностями внутри подростковых учебных групп.

В силу возрастных особенностей различия подростков между собой воспринимаются ими гипертрофированно. На самом же деле детей и подростков с ОВЗ отличает не столько иная специфика их потребностей, сколько более высокая степень фрустрированности тех же самых потребностей, что и у остальных их сверстников. Это относится и к главной потребности подросткового периода в приобретении значимого положения в обществе, и прежде всего – в сообществе сверстников [9, 128].

Несмотря на перечисленные трудности, становление инклюзивного образования в перспективе может значительно способствовать подготовке обучающихся к взрослой жизни. Прежде всего, потому, что искусственная социальная среда специальных образовательных учреждений существенно отличается от реальной социальной структуры общества. В то же время, адаптируясь к социальной среде инклюзивной школы, подросток учится навыкам социального взаимодействия в среде, более приближенной к той, с которой ему в любом случае придется встретиться позже, за порогом школы [164].

Для успешной реализации потенциала тех возможностей, которые предоставляет инклюзивное образование подросткам с инвалидностью, необходима комплексная социально-психологическая поддержка их самих и инклюзивных учебных групп, в которые они входят. Основными ее направлениями должны быть, прежде всего, содействие личностному и профессиональному самоопределению подростков и оптимизация межличностных взаимоотношений между ними [50, 85]. К сожалению, в настоящее время социально-психологическое сопровождение инклюзивных ученических групп недостаточно.

Неблагоприятные социально-психологические условия в учебных группах, при которых подростки с ОВЗ оказываются в социальной изоляции, могут катализировать негативные тенденции личностного развития, формирование «вторичных дефектов» в терминологии Л.С. Выготского [66]. Это усугубляется и тем, что в подростковом возрасте происходит усиленное

развитие рефлексии и самосознания, и подростки, для которых характерен самоанализ, начинают все более осознавать свои отличия от других и даже преувеличивать свои недостатки [210].

В результате могут формироваться различные нарушения самооценки, включающие либо ее снижение, прежде всего – за счет уровня притязаний, либо компенсаторное завышение. В числе прочих, характерных для подростков с ОВЗ последствий депривации социальных потребностей, отмечаются: склонность к эскапизму, пассивность в общении и учебной деятельности, сужение жизненного пространства, сниженный фон настроения в комплексе с негативными представлениями о собственном будущем.

Н.И. Хворостьянова объединяет все вышеперечисленные социально-психологические характеристики подростков с инвалидностью в общий «комплекс неполноценности» и считает его основной детерминантой нарушений адаптации (хотя по нашему мнению, он скорее является их следствием). Формирование комплекса неполноценности обусловлено:

- недостатком информации о социальной среде и собственном месте в ней;
- неэффективностью взаимосвязи с социальной средой, которая детерминирована, прежде всего, страхами и неуверенностью как подростков с ОВЗ, так и их нормативно развивающихся сверстников;
- «объектным» подходом к подросткам с ОВЗ со стороны взрослых (членов семьи и педагогов), при котором доминируют установки на гиперопеку, косвенно препятствующие развитию у них инициативы и субъектности в целом;
- отсутствием или недостатком принятия подростка с ОВЗ в качестве самостоятельного субъекта деятельности – игр, обучения или межличностного взаимодействия [216].

Социально-психологические проблемы адаптации подростков с инвалидностью в учебной группе могут осложняться их собственными

психологическими особенностями. Прежде всего, к таковым можно отнести психический инфантилизм, отставание в психическом развитии, незрелость волевой сферы, нарушения самоконтроля, гедонистические и эгоцентрические тенденции, слабое развитие интеллектуальных интересов, эмоциональная неустойчивость, отрицательные эмоции при попадании в незнакомую обстановку, включающие чувство неуверенности, снижение настроения, тревогу.

В силу объективных препятствий для полноценного доступа к образованию, а также необходимости тратить часть времени и ресурсов на лечение и реабилитацию, подростки с ОВЗ могут значительно отставать по уровню образования и успеваемости от своих сверстников, даже в том случае, если они не имеют интеллектуальных нарушений. Отставание в учебе, социально-психологические проблемы, трудности в посещении школы, могут приводить к их переводу на домашние формы обучения, либо к тому, что они и вовсе отказываются продолжать обучение. В случае отягощенности жизненной ситуации бедностью, дискриминацией, неблагополучием родительских семей, для подростков с ОВЗ возрастает риск виктимизации в семье, коллективе одноклассников и других социальных группах, беспризорности, бродяжничества, вовлечения в преступную деятельность. Наибольшее влияние вышеперечисленных факторов риска наблюдается у подростков, имеющих различные виды нарушений психических функций. Это требует от педагогов знания особенностей личностного развития особых категорий детей и подростков и умения влиять на систему межличностных отношений в классе [8, 19, 30, 32, 58].

Учитывая, что в пубертатный период возрастает интерес не только к межличностному общению, но и к сексуальности, в силу интенсивного физического созревания, немаловажным представляется недостаточно сформированная гендерная идентичность, неопределенность семейно-брачных установок, недостаток полового воспитания, виктимность, которые могут приводить к вовлечению в раннюю половую жизнь, вплоть до

опасности изнасилований, ранним беременностям, а также заболеваниям, передающимся половым путем [53, 129, M. Cheng, D.Sobsey, J. Udry, H.Wallace].

Оптимизация интрагруппового структурирования инклюзивных учебных групп зависит напрямую от качества социально-психологического сопровождения их образования и социальной адаптации (Э.М. Александровская, С.В. Алехина, М.М. Безруких, Т.И. Бонкало, Л.И. Демидова, Ю.В. Егошкин, Н.И. Никитина, Е.В. Новикова, Р.В. Овчарова, Н.В. Салихова, Н.Я. Семаго, М.Н. Цыганкова и др.) В частности, на основе исследований Н.В. Салиховой, можно перечислить следующие социально-психологические условия эффективности социальной интеграции инклюзивных учебных групп:

- полноценная профессиональная подготовка специалистов, обеспечивающих инклюзивное образование обучающихся с инвалидностью (психологов, дефектологов, логопедов, педагогов и др.);

- просветительская работа, направленная на формирование компетентности в вопросах инвалидности и инклюзивного образования, проводящаяся как со специалистами, так и с родителями всех детей, обучающихся в инклюзивных образовательных организациях;

- обеспечение сотрудничества и взаимодействия данных специалистов в целях реализации комплексной программы коррекционной работы с обучающимся, имеющим инвалидность;

- дифференцированность подбора инклюзивных групп и соблюдение количественного соответствия в них обучающихся с инвалидностью в пропорции не более одного человека к трем обучающимся без инвалидности;

организация досуга и общения детей на основе межличностной толерантности, понимания и принятия инвалидности как фактора разнообразия, исключения каких-либо форм дискриминации.

Л.И. Демидова доказывает, что интеграции инклюзивных групп и

адаптации в них подростков с инвалидностью наиболее способствуют групповые формы психокоррекции с применением психологического тренинга, сказкотерапии, когнитивной психотерапии и др. Их применение нормализует самооценку, благоприятно влияет на психоэмоциональное состояние и сопротивляемость стрессу у подростков, предотвращает проявления эскапизма и когнитивных искажений, снижает уровень тревожности.

Учет нозологических особенностей подростков с различными видами нарушений здоровья – дополнительный фактор совершенствования социально-психологической поддержке оптимизации межличностных отношений в инклюзивных учебных группах. Помимо групповой работы, с их учетом может и должна вестись индивидуальная психокоррекция. В качестве примера приведем некоторые из них, наиболее значимые в контексте рассматриваемой проблематики.

Социально-психологическими условиями оптимальной социальной адаптации подростков с нарушениями слуха являются:

- снижение уровня конформности и социальной пассивности, поощрение проявлений индивидуальности, асертивности, самостоятельности, субъектности;
- развитие коммуникативной компетентности, в том числе – способности и готовности к доброжелательным взаимоотношениям с остальными членами инклюзивных учебных групп;
- организация совместной деятельности и активизация межличностного взаимодействия в учебном коллективе, позволяющей преодолевать тенденции к обособлению подростков с инвалидностью, обусловленной нарушениями слуха
- преодоление «синдрома выученной беспомощности», мотивации избегания неудач и стереотипности мышления путем поощрения активности и творчества, позитивного подкрепления даже небольших, но самостоятельно достигнутых успехов;

- развитие понятийного, абстрактного мышления, анализа ценностно-нравственных категорий и идеалов;

- гармонизация психоэмоционального состояния, в том числе – путем формирования адекватных копинг-стратегий и обучения методам релаксации и аутотренинга;

- активизация обучения коммуникативным навыкам, необходимым для того, чтобы подростки с нарушениями слуха могли общаться со своими нормативно развивающимися сверстниками и не замыкались в рамках собственной субкультуры (разговорная речь, скоропечатание, чтение по губам, овладение техническими методами и средствами общения и т.п.)

Для подростков с нарушениями зрения можно выделить следующие условия их эффективной социальной интеграции в инклюзивных учебных группах:

- развитие эмоционального, социального интеллекта и коммуникабельности;

- организация командной деятельности со зрячими одноклассниками для получения опыта позитивного взаимодействия и преодоления недоверия в их отношении;

- формирование положительной самооценки и повышение уровня притязаний;

- активизация обучения коммуникативным навыкам, необходимым для полноценного общения с другими подростками, в том числе, освоение системы Брайля, специальных возможностей компьютерного обеспечения, пространственного ориентирования и навыков самообслуживания.

Для подростков с нарушениями нейромышечных, скелетных и связанных с движением функций можно выделить такие условия социальной интеграции в инклюзивных учебных группах:

- включение в коррекционную программу методов снятия физического и психического дискомфорта и напряжения (возможно применение наиболее

общеупотребимых из них для всей инклюзивной группы: например, проведение гимнастики или релаксации на переменах между уроками);

- повышение стрессоустойчивости и способности контролировать собственные эмоции;

- обучение методам разрешения конфликтов, построения отношений в группе, приобретения авторитета и уважения;

- активная воспитательная деятельность по коррекции эгоцентризма и инфантильности, в целях морально-нравственного, культурного и эстетического развития, формирования рефлексии, ответственной позиции и совестливости в отношении себя и других людей.

Для оптимальной социально-психологической адаптации в инклюзивных учебных группах подростков с соматическими заболеваниями (включая нарушения функций сердечно-сосудистой системы, дыхательной системы, пищеварительной, эндокринной систем и метаболизма, системы крови и иммунной системы, мочевыделительной функции, функции кожи и связанных с ней систем) рекомендовано соблюдение следующих условия:

- бережное отношение к обучающимся с данными нозологиями, связанное с обеспечением спокойствия, размеренности деятельности и общения в группе, в сочетании с внимательным внешним контролем со стороны педагогов, психологов и других специалистов успехов обучающегося (для своевременной стимуляции преодоления инертности и ригидности);

- организация учебной и внеклассной деятельности таким образом, чтобы она исключала перенапряжение обучающихся;

- развитие коллективизма, взаимоподдержки и межличностной толерантности подростков с инвалидностью и остальных их одноклассников, исключение методов повышения мотивации путем развития соперничества и соревнования в силу того, что они могут стимулировать у данной категории обучающихся появление фрустрации. Поскольку их нарушения физических функций во многих случаях не видны окружающим, а проявляются внешне в

снижении работоспособности, следует избегать ситуаций, когда такой обучающийся может подвергнуться групповому давлению за то, что бы имеющуюся у него «лень» или «рассеянность» и т.п.;

- развитие позитивных стратегий поведения в конфликтах, установок на сотрудничество с другими членами группы, способностей к адекватному выражению нонконформизма, компенсирующих возможные агрессивные реакции. Агрессия, которая может быть свойственна подросткам данной нозологической категории инвалидности, имеет своей причиной преувеличенное восприятие внешних угроз и в сущности является самозащитой. В силу своей несоразмерности вызвавшему ее стимулу, она воспринимается окружающими как нападение, может способствовать развитию девиантного и делинквентного поведения и нуждается в психологической коррекции;

- актуализация потенциала компенсаторных психологических и физических возможностей, включая свойственный для данной категории подростков с инвалидностью высокий уровень развития способностей – общих или специальных (по некоторым теориям таланта и гениальности, нарушения соматического здоровья могут их стимулировать). В свою очередь, они могут способствовать повышению статуса подростка с инвалидностью в инклюзивной учебной группе за счет уважения одноклассников к его талантам.

Среди вышеперечисленного, наиболее общими условиями оптимизации интрагруппового структурирования инклюзивных учебных групп в целом, и социально-психологической адаптации в них подростков с инвалидностью в частности, являются формирование навыков партнерского общения и сотрудничества подростков (в том числе, асертивного (уверенного) поведения, коммуникативной компетентности), развитие субъектности и инициативы обучающихся, имеющих инвалидность, а также вовлечение в межличностное взаимодействие каждого члена учебной группы, командообразование, развитие коллектива, реализующие на

практике принцип «образование для всех».

Выводы по главе 1

В результате теоретического анализа были сделаны следующие выводы:

1. Интрагрупповое структурирование инклюзивных ученических групп, как процесс их группообразования, осуществляющийся в результате сложного взаимодействия стихийно формирующихся и специально организованных процессов, отражает движение системы межличностных предпочтений и отвержений, проявляющееся в различных сферах жизнедеятельности групп, на разных этапах их развития и обусловленное действием целого комплекса интра- и интерсубъектных факторов.

2. Целостное и всестороннее познание факторов, детерминирующих процесс интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп, возможно осуществить в рамках интегративного методологического подхода, синтезирующего основные положения системного (рассмотрение социально-психологического явления во взаимосвязи всех его системообразующих элементов), параметрического (исследование параметров развития группы), микрогруппового (изучение специфических взаимосвязей между группой, неформальными подгруппами и индивидом, не включенным ни в одну из них, и анализ соотношения между ними) и ресурсного (раскрытие потенциально возможных и перспективных положений инвалидов в структуре межличностных отношений в зависимости от закономерностей их психосоциального развития) подходов.

3. Такой интегративный подход позволяет определить интрагрупповой статус подростка с ОВЗ в инклюзивной ученической группе как систему его положений в иерархической структуре функционально-деловых и эмоционально-оценочных внутригрупповых отношений, отражающую степень реализации его возможностей социально-психологической адаптации и интеграции в социум.

ГЛАВА 2

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТРАГРУППОВОГО СТАТУСА ПОДРОСТКОВ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧЕНИЧЕСКИХ ГРУППАХ

2.1 Концептуальная модель и программа исследования

Исследование осуществлялось в несколько этапов.

Целью первого, *поискового*, этапа стал теоретический анализ современных научных достижений в области социальной психологии групп и коллективов и разработка на основе результатов анализа целостной концепции изучения факторов, обуславливающих интрагрупповой статус подростков с инвалидностью в инклюзивных ученических группах. На этом этапе, охватывающем период с 2009 по 2011 гг., был проведен ретроспективный анализ исследований групповых феноменов, в результате которого раскрыт генезис социально-психологического знания о феноменах малой группы. На этом же этапе были проанализированы основные методологические подходы к исследованию ученических коллективов как форм малой группы, социально-психологические концепции и теории интрагруппового структурирования ученических групп, методологические принципы и методические приемы его исследования, особенности и специфика интрагруппового структурирования ученических групп подростков, современные проблемы инклюзивного образования, связанные с социально-психологическими вопросами его организации. На этом же этапе, в результате теоретического анализа, была разработана концепция исследования социально-психологических факторов интрагруппового статуса подростков с инвалидностью в инклюзивных ученических группах (Рис. 4).

Второй этап, охватывающий период с 2012 по 2015 годы, - это этап сбора эмпирических данных и лонгитюдного исследования динамики интрагруппового статуса подростков с инвалидностью в инклюзивной

ученической группе. На основном этапе исследования осуществлялись методические процедуры, ориентированные на выявление особенностей интрагруппового структурирования современных инклюзивных ученических групп, определение статусной позиции в них подростков с инвалидностью, причин, обуславливающих такую позицию и отражающих как интрасубъектные, так и интерсубъектные факторы.

На *третьем этапе* осуществлялась интерпретация результатов эмпирического исследования, их систематизация и обобщение, оформление диссертационного исследования. Результаты исследования послужили основанием для разработки методических рекомендаций по оптимизации межличностных взаимоотношений в инклюзивной ученической группе.

В результате теоретического анализа была разработана концептуальная модель исследования и его целостная программа.

Модель исследования, наглядно изображенная на рисунке 4, представляет собой общий образец исследовательской работы, где системно представлены основные методологические подходы и принципы, в рамках которых было осуществлено настоящее исследование, основные социально-психологические теории малых групп и групповых процессов, направления и общее содержание процесса исследования.

Методологической основой исследования послужили общенаучные принципы: принципы объективности, беспристрастности, логичности и непротиворечивости, и основополагающие принципы психологии: принципы детерминизма (В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн, М.Г. Ярошевский и др.), единства сознания и деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн), принципы развития (Х. Вернер, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) и активности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн).

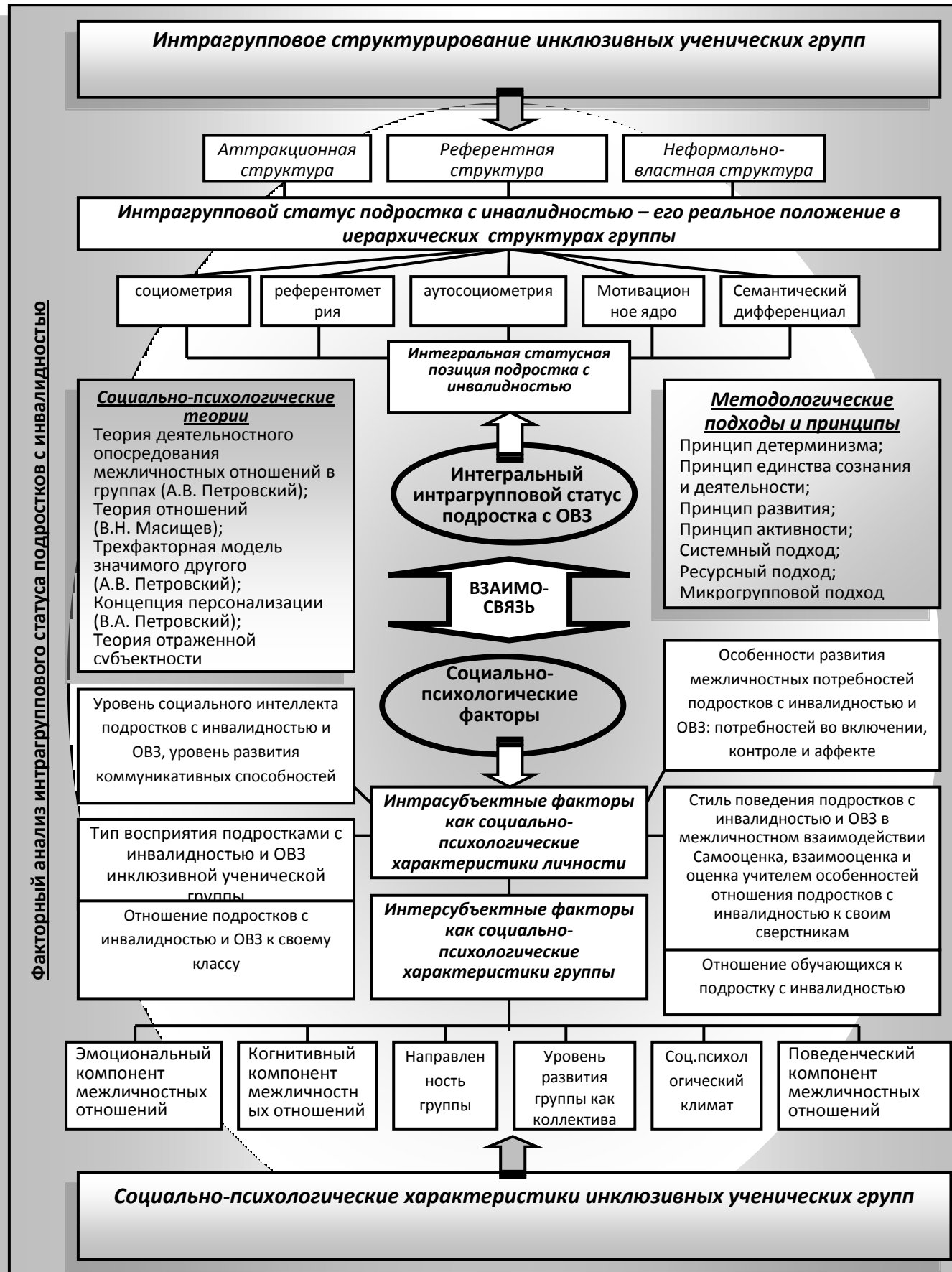


Рис. 4. следовательская модель социально-психологических факторов интрагруппового статуса подростка с инвалидностью в инклюзивной ученической группе

Соблюдение принципа детерминизма как одного из основополагающих принципов психологии в целом, и социальной психологии, в частности, исходило из признания необходимости в процессе исследования выявлять закономерные зависимости и взаимозависимости изучаемых социально-психологических процессов и явлений от порождающих их факторов. Опора на принцип детерминизма позволила выявить закономерные взаимосвязи между процессом интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп и аттракцией, референтностью, авторитетностью неформальной и формальной власти как социально-психологическими явлениями.

Принцип детерминизма включает в себя необходимость рассматривать отдельные социально-психологические явления во взаимосвязи с целостным функционированием системы. В нашем исследовании интрагрупповой статус обучающегося с инвалидностью и ОВЗ исследовался во взаимосвязи с общей системой интрагруппового структурирования ученического класса, где осуществляется его учебная и внеучебная деятельность. М.Г. Ярошевский, выделяя и анализируя пять вариантов детерминистических учений, сложившихся в истории развития научного познания, отмечает, что для нового этапа развития науки и, главным образом, психологии характерна трансформация принципа детерминизма, изменение его содержания с позиций описания причинно-следственных связей на основе выявления линейной детерминации на позицию раскрытия психологической сущности изучаемого явления. Вместе с тем принцип детерминизма неизменно предполагает использование в качестве психодиагностического инструментария надежного и валидного исследовательского аппарата, методов объективизации интерпретации результатов эмпирических проверок нулевых гипотез, что обусловило выбор в нашем исследовании таких методов математико-статистических процедур, которые ориентированы на выявление достоверной значимости различий в двух контрастных по определенному критерию группах (t-критерия Стьюдента, χ^2 – критерия),

статистических взаимосвязей между изучаемыми социально-психологическими явлениями и феноменами (коэффициент корреляции Спирмена), изучение влияния социально-психологических факторов, действующих на уровне личности и группы, на интрагрупповой статус подростка с инвалидностью в общей иерархической системе функционирования инклюзивной ученической группы (однофакторный дисперсионный анализ (расчет F-критерия Р. Фишера), раскрытия комплекса факторов, воздействующих на особенности статусной позиции подростков с инвалидностью (факторный анализ, метод главных компонент, критерий Кайзера).

Принцип единства сознания и деятельности является одним из центральных в нашем исследовании. Данный принцип, разработанный такими отечественными учеными, как Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, означает, что не может быть деятельности (или поведение конкретной личности в конкретной группе) без сознания как не может быть сознания без деятельности. Следование данному принципу позволило через анализ поведенческого компонента межличностных отношений в инклюзивной ученической группе раскрыть закономерности психосоциального развития личности подростка с инвалидностью. С помощью принципа единства сознания и деятельности анализировались представления респондентов о личности друг друга и их влияния на характер поведения в инклюзивном классе. Согласно данному принципу, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, степень осознанности того или иного поведения и действий зависит от отношений, которые складываются в процессе деятельности. Принцип единства сознания и поведения обеспечивает объективность изложения результатов исследования факторов интрагруппового статуса подростков с инвалидностью, действующих на уровне личности, то есть факторов, содержащих социально-психологические характеристики субъектов деятельности и группового взаимодействия.

Принцип единства сознания и деятельности взаимосвязан с принципом развития, который подразумевает закономерную изменчивость изучаемой социально-психологической реальности. Традиционно термин «развитие» имеет двойной смысл: с одной стороны, его используют для обозначения роста, произошедшего в определенный промежуток времени. Рост, в свою очередь, означает изменение количественных характеристик, а не качественных. В таком понимании опора на принцип развития предполагает использование в исследовании количественных методов измерения. Л.С. Выготский, напротив, понимает под развитием качественные преобразования функционирования психических явлений и процессов. Согласно данному принципу, движущей силой развития в любом возрасте, а тем более в период подросткового возраста, является общение (А.А. Бодалев, М.И. Лисина, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман). Общение как источник развития, его особенности обуславливают не только поступательное позитивное развитие, но и девиантное, что для нашего исследования представляет особую важность, так как в системе межличностного взаимодействия и общения мы видим доминирующий фактор вектора (позитивный или негативный вариант) развития личности с инвалидностью и ОВЗ.

С принципом единства сознания и деятельности, вытекающим из основных положения деятельностного подхода в психологии, неразрывно связан и принцип активности, разработанный в отечественной психологии такими исследователями, как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др. Принцип активности означает, что психологические исследования должны быть ориентированы на выявление закономерной зависимости психического отражения от потребностей, мотивов, установок, ценностей самой личности, то есть от ее активности в интерпретации фактов психологической и социально-психологической реальности. Источником активности, как известно, являются потребности личности. В связи с этим, исследование мотивационно-потребностной сферы

подростков с инвалидностью, обучающихся в классах общеобразовательных школ, позволяет выявить характер взаимосвязи их поведения и групповых процессов в инклюзивных ученических группах.

Исследование опирается на системный, интегративный и микрогрупповой подход к изучению внутригрупповых процессов.

Системный подход (А.Г. Асмолов, И.В. Балуберг, В.А. Ганзен, Б.Ф. Ломов, Г.П. Щедровицкий), являющийся в настоящее время наиболее перспективным и информативным, предполагает исследование социально-психологического явления или процесса в единстве и во взаимосвязи всех его компонентов и элементов. Все внутригрупповые феномены взаимосвязаны между собой и обуславливают друг друга. Инклюзивный ученический класс, как одна из специфических форм малой ученической группы, объединяет все происходящие в ней процессы: ее интрагрупповое структурирование, иерархическую дифференциацию и пр. Системный подход предполагает, во-первых, раскрытие внутри- и межсистемных связей, во-вторых, описание иерархичности системы межличностных отношений в инклюзивной ученической группе, в-третьих, множественность описания групповых процессов.

Теоретической основой предпринятого исследования послужили Теория деятельностного опосредствования межличностных отношений в группах (А.В. Петровский); Теория отношений (В.Н. Мясищев); Трехфакторная модель значимого другого (А.В. Петровский); Концепция персонализации (В.А. Петровский); Теория отраженной субъектности (В.А. Петровский).

Анализ обозначенных теорий и концепций интрагруппового структурирования разных видов малых групп позволили разработать целостную программу исследования, раскрывающую его логику в продвижении к раскрытию системы социально-психологических факторов интраструктурного статуса подростков с инвалидностью в инклюзивных ученических группах (Табл. 1).

Таблица 1. Программа комплексного исследования

№ п/п	Содержание этапа исследования	Цель и задачи этапа исследования	Методы и методики, методические процедуры исследования	Исследовательская выборка	Ожидаемые результаты этапа исследования
1	Теоретический анализ накопленного опыта исследования процессов интрагруппового структурирования учебных групп подросткового возраста	<p>1. Уточнение категориально-понятийного аппарата исследования.</p> <p>2. Определение методологической и теоретической основы исследования.</p> <p>3. Формулирование научной задачи исследования, общей его цели, объекта и предмета исследования, частных и рабочих гипотез</p>	<p>Анализ современных концепций и социально-психологических теорий интрагруппового структурирования ученических групп;</p> <p>Обобщение и систематизация научных социально-психологических знаний о внутригрупповых процессах и явлениях, ретроспективный их анализ;</p> <p>Синтез научно обоснованных сведений об основных феноменах малой группы;</p> <p>Моделирование как построение концептуальной модели комплексного исследования</p>	<p>Научные статьи, монографии, учебно-методические пособия, диссертационные исследования, посвященные проблемам раскрытия закономерностей и механизмов внутригруппового развития и внутригрупповых явлений, выявления особенностей внутригруппового структурирования различных контактных сообществ</p>	<p>Составленная авторская категориально-понятийная матрица исследования.</p> <p>Разработанная концептуальная модель и конкретизирующая программа комплексного исследования социально-психологических факторов интрагруппового статуса подростков с инвалидностью в инклюзивных ученических группах</p>

2	Формирование исследовательских выборок, определение процедуры исследования, выбор критериев социометрического и референтометрического опросов	Формирование репрезентативной исследовательской выборки, отвечающей критериям однородности, внутреннего единства и генерализованности. Исследование пропорций представленности в исследовательских ученических группах подростков с инвалидностью и ОВЗ и пропорций их представленности в генеральной совокупности	Анализ документации, продуктов интеллектуальной и творческой деятельности, интервьюирование педагогов, осуществляющих функции классных руководителей инклюзивных ученических коллективов, родителей обучающихся в них. Качественный анализ результатов интервьюирования. Диагностическая и организационная беседа с участниками исследовательских выборок	121 ученическая группа, в которой обучаются не только подростки без ограничения возможностей здоровья, но и подростки с ОВЗ. 121 учитель, работающих в исследовательских инклюзивных классах и выполняющих функции классных руководителей. 82 родителя – представители родительского комитета исследуемых ученических коллективов	Исследовательская выборка, моделирующая генеральную совокупность. Исследовательская выборка, состоящая из двух однородных при признаку возраста, уровня образования и количества испытуемых ученических групп, различающихся наличием или отсутствием включенности в ученическую группу подростков с инвалидностью и ОВЗ
---	---	--	---	---	--

3	Выявление особенностей интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп	Сбор эмпирических данных об аттракционной, референтной структуре и неформальной структуре власти в каждом ученическом коллективе, о социально-психологическом климате в инклюзивных классах, особенностях межличностных отношений, его когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов. Сравнительный анализ полученных эмпирических данных	Социометрия, ориентированная на выявление эмоционально-оценочных и деловых предпочтений в ученических группах. Социометрическая процедура Я.Л. Коломинского. Референтометрия. Расчет персональных и групповых социометрических выборов. Методика выявления мотивационного ядра межличностных выборов. Методика выявления неформальной групповой структуры власти. Семантический дифференциал, ориентированный на выявление отношения к подросткам в классе	Экспериментальная группа – 22 инклюзивных класса. Контрольная группа – 22 ученических класса средних общеобразовательных школ, состоящих из обучающихся без инвалидности и ОВЗ	Общая характеристика социально-психологического климата в инклюзивных ученических группах. Характеристика уровня развития инклюзивных ученических групп обучающихся подросткового возраста. Различия в интрагрупповом структурировании ученических групп, в которые включены и не включены обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ
---	---	---	--	--	--

4	<p>Выявление интрасубъектных и внесубъектных факторов статусной позиции обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных учебных группах</p>	<p>Сбор эмпирических данных о социально-психологических особенностях подростков с инвалидностью и ОВЗ, занимающих разные статусные позиции в инклюзивной учебной группе. Сравнительный анализ социально-психологических особенностей подростков с инвалидностью и ОВЗ, имеющих благоприятный и неблагоприятный интрагрупповой статус в инклюзивной группе. Корреляционные и однофакторный дисперсионный анализы взаимосвязи показателей. Выявление</p>	<p>Опросник межличностных отношений А.А. Рукавишникова (ОМО) Методика изучения направленности личности В. Смекала и М. Кучера, предназначенная для выявления преобладающей у респондента личностной (на себя), деловой (на задачу) или коллективистской (на взаимодействие) направленности. Методика исследования стиля поведения в межличностном взаимодействии Лири. Методика выявления позиции подростков во внутригрупповом взаимодействии Q-сортировка</p>	<p>Две исследовательские выборки, состоящие из 52 подростков с инвалидностью и ОВЗ: 52 подростка с относительно благоприятным для их развития интрагрупповым статусом в инклюзивной учебной группе и 52 подростка с ОВЗ, отвергаемых своими одноклассниками (неблагоприятный интрагрупповой статус в группе). 104 подростка с ОВЗ принадлежат к разным нозологическим группам и</p>	<p>Интрасубъектные факторы интрагруппового статуса подростков с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных учебных группах, включающие в себя особенности социально-психологических характеристик их личности: уровень их социального интеллекта, самооценки, степень выраженности межличностных потребностей, то есть потребностей во включении, контроле и аффекте,</p>
---	---	--	---	---	--

		особенностей отношения к подросткам с инвалидностью и ОВЗ, имеющих разный этап вхождения в инклюзивные ученические группы	В. Стефансона. Опросник определения уровня социального интеллекта Дж. Гилфорда. Методическая процедура выявления адекватности восприятия подростками личности друг друга. Такой методический прием представляет собой стандартный расчет коэффициента корреляции между самооценками черт личности	обучаются в 39 классах общеобразовательных и инклюзивных школ. 39 учителей, выполняющих функции классных руководителей	направленность поведения подростков с инвалидностью и ОВЗ в группе, стили их поведения в межличностных отношениях, типы восприятия группы, потребности и ценности подростков
5	Выявление интересубъектных факторов статусной позиции обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных ученических группах	Диагностика особенностей социально-психологических характеристик развития инклюзивных ученических групп. Выявление взаимосвязи определенных характеристик групп и интрагруппового	Методика социально-психологической самооценки группы как коллектива Р.С. Немова Методика исследования социально-психологического климата в группе Ф. Фидлер в адаптации Ю.Л. Ханина.	Две исследовательские выборки, состоящие из 52 подростков с инвалидностью и ОВЗ: 52 подростка с относительно благоприятным для их развития интрагрупповым	Интрасубъектные факторы интрагруппового статуса подростков с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных ученических группах, включающие в

		статуса в них подростков с инвалидностью и ОВЗ	Методика О.С. Михалюка и А.Ю. Шалыко Методика исследования взаимоотношений в группе Е.М. Крутовой, Д.Я. Богдановой и В.С. Ивашкина	статусом в инклюзивной ученической группе и 52 подростка с ОВЗ, отвергаемых своими одноклассниками (неблагоприятный интрагрупповой статус в группе). 104 подростка с ОВЗ принадлежат к разным нозологическим группам и обучаются в 39 классах общеобразовательных и инклюзивных школ. 39 классных руководителей	себя уровень развития инклюзивной ученической группы как коллектива, направленность группы, ее ценностно-ориентационное единство, социально-психологический климат в группе, особенности оценки группы ее членами и учителями
6	Факторный анализ эмпирических данных	Разработка на основе факторизации эмпирических данных	Факторные анализы эмпирических данных	39 инклюзивных ученических групп, в которых	факторная структура интрагруппового

	Выявление факторной структуры интрагруппового статуса подростков с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных учебных группах	факторной структуры интрагруппового статуса подростков с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивной учебной группе		обучаются 104 подростка с ОВЗ	статуса подростков с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивной учебной группе
--	--	---	--	-------------------------------	---

2.2 Характеристика исследовательских выборок

Исследование проведено в средних общеобразовательных школах г. Москвы, в классах, которые с 2010 года принято называть интегрированными: они включают, помимо обучающихся, имеющих нормативное здоровье, обучающихся с ОВЗ. Все подростки с ОВЗ обучаются по адаптированным основным общеобразовательным программам (АООП), согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г., и учатся в СОШ в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и с согласия их родителей.

При рассмотрении интрагрупповой структуры группы в интегрированном классе, в которую входят подростки с нормативным здоровьем и несколько или один подросток с ограниченными возможностями здоровья, будет использоваться понятие «инклюзивная ученическая группа».

В соответствии с поставленными задачами и сформулированными гипотезами было проведено эмпирическое исследование, включающее два этапа (табл. 1). На первом этапе, ориентированном на выявление специфики интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп и интрагруппового статуса в них подростков с ОВЗ, приняли участие 1048 подростков от 12 до 15 лет (обучающиеся с ОВЗ от 13 до 17 лет) – обучающиеся в 7 – 9-х классах общеобразовательных школ: 22 интегрированных класса и 22 обычных (традиционных) класса, в которых отсутствуют подростки с ОВЗ. Из общего числа принявших участие в исследовании подростков первую (основную) группу составили 524 обучающихся и вторую (контрольную) – также 524 обучающихся; две выборки включали в себя по 22 класса. Все ученические группы функционировали от шести до восьми лет, то есть основной состав группы был сформирован в начальной школе. Таким образом, сколько-нибудь серьезных изменений композиции ученических групп не наблюдалось.

Организация эмпирического исследования

Этап исследования	Организация исследования	
1-ый этап (интрагрупповое структурирование инклюзивных ученических групп)	основная группа	контрольная группа
	22 интегрированных класса (524 подростка, в том числе 67 – с ОВЗ)	22 класса (524 нормативно здоровых подростка)
2-ой этап (личностные особенности подростков, имеющих разные статусные позиции в инклюзивных группах)	39 интегрированных классов	
	52 подростка с ОВЗ, имеющих благоприятный статус в группе	52 подростка с ОВЗ, имеющих низкий статус в группе

Результаты первого этапа эмпирического исследования явились основанием для расширения количества интегрированных классов, обследованных нами для выявления разных по статусу подростков с ОВЗ. Были отобраны те инклюзивные ученические коллективы, где подростки или хотя бы один подросток с ОВЗ занимал в классе высокую или низкую статусную позицию.

С тем, чтобы установить интрагрупповой статус подростков с ОВЗ в инклюзивных ученических группах, была использована предложенная М.Ю. Кондратьевым процедура расчета интегрального статуса члена группы (на основе данных социометрии, референтометрии и показателей неформальной групповой структуры власти). Сформированы две группы, состоящие из подростков с ОВЗ, отличающихся друг от друга своим интегральным статусом. В связи с тем, что высокостатусными оказались лишь пять подростков с ОВЗ, в первой группе «подростков с благоприятным статусом» мы объединили их с теми, кто имел средний интегральный статус и, при этом, высокие показатели аттракции, или референтности, или

неформальной власти. Вторую группу составили подростки с низким интегральным интрагрупповым статусом. Возраст подростков варьировал от 13 до 17 лет. Каждая группа включала 52 подростка с ОВЗ; таким образом, на втором этапе в эмпирическом исследовании приняли участие 104 подростка с ОВЗ, обучающихся в 39 классах.

На первом этапе исследования специфика интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп определялась с помощью социометрии, референтометрии и методики выявления неформальной групповой структуры власти; использовались также для уточнения психологической атмосферы в классе – шкала Ф.Фидлер, отношения подростков к своей группе и сверстникам с ОВЗ – методика О.С.Михалюка и А.Ю.Шалыко, семантический дифференциал.

На втором этапе исследования при сравнении подростков с ОВЗ, имеющих высокий и низкий статус в инклюзивных ученических группах, использовался комплекс методик, позволяющих установить такие личностные особенности, как уровень развития социального интеллекта (методика Дж.Гилфорда), потребности во включенности, контроле и аффекте, реализуемые в межличностных отношениях (опросник А.А.Рукавишникова), направленность личности и восприятие группы (методики В.Смекала и М.Кучера; Е.В.Залюбовской), отношение к людям (методика Т.Лири), а также основные поведенческие паттерны – зависимость-независимость, общительность-необщительность, принятие-непринятие борьбы в конфликтных ситуациях.

В организации исследования принял участие коллектив сотрудников психологической службы ГБОУ «Школа № 760 им. А.П. Маресьева» г. Москвы.

В первой серии эмпирического исследования, ориентированной на выявление специфики интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп и интрагруппового статуса в них подростков с ОВЗ, приняли участие 1048 подростков от 12 до 15 лет (обучающиеся с

инвалидностью и ОВЗ от 13 до 17 лет) – обучающиеся в 7 – 9-х классах общеобразовательных школ, в том числе 22 класса инклюзивных школ и 22 класса средних общеобразовательных школ.

Из общего числа принявших в первой серии эмпирического исследования подростков первую (экспериментальную) группу составили 524 обучающихся и вторую (контрольную) – так же, 524 обучающихся.

Таким образом, две исследовательские выборки включали в себя по 22 класса, состав которых отличался как численностью обучающихся, так и соотношением количества обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Составы ученических групп подростков представлены в нижеследующих таблицах.

В таблице 1 представлена общая социально-демографическая характеристика экспериментальной группы, то есть характеристика инклюзивных ученических групп, где, наряду с подростками без ограничения возможностей здоровья обучались (не числились, а посещали все уроки и полностью были интегрированы в жизнь класса) и подростки с ОВЗ.

Экспериментальную группу составили 524 обучающихся, 67 из которых – подростки с ОВЗ. Все ученические группы функционировали от шести до восьми лет, то есть основной состав группы был сформирован в начальной школе. Таким образом, сколько-нибудь серьезных изменений композиции ученических групп не наблюдалось.

Однако, что касается обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, то их вхождение в группу было различным. Данный факт, обусловленный реальным уровнем развития инклюзивного образования в России, дал нам дополнительную возможность изучить особенности интрагруппового статуса подростков с инвалидностью, характеризующихся разным уровнем интеграции в ученическую группу.

Таблица 3. Характеристика экспериментальной исследовательской выборки

№ п/п	Класс	Общее кол-во	мальчики	девочки	Обучающиеся с ОВЗ	
					мальчики	девочки
1	7	24	11	13	2	1
2	7	26	14	12	3	1
3	7	21	10	11	1	3
4	7	22	11	11	2	2
5	7	18	10	9	0	1
6	7	25	11	14	1	0
7	7	27	13	14	3	0
8	7	28	14	14	2	3
9	8	29	13	16	2	1
10	8	27	15	12	2	1
11	8	26	12	14	1	2
12	8	22	10	12	1	1
13	8	25	14	11	3	1
14	8	20	10	10	1	2
15	8	19	9	10	1	2
16	9	21	11	10	1	1
17	9	24	12	12	2	1
18	9	18	8	10	0	2
19	9	23	13	10	2	1
20	9	24	12	12	1	1
21	9	27	14	13	3	2
22	9	28	15	13	2	3

В экспериментальную группу вошли восемь седьмых классов (от 13 до 14 лет) с общим количеством обучающихся 191, из которых 25 обучающихся имели инвалидность (14 мальчиков и 11 девочек в возрасте от 13 до 17 лет). Распределение подростков с инвалидностью и ОВЗ по нозологическим группам выглядело следующим образом (Табл. 4):

Большинство из обследованных подростков принадлежали к такой нозологической группе, как слабослышащие, то есть психическое развитие таких детей подчинялось законам асинхронии, означающей неравномерность развития.

**Таблица 4. Процентные распределения обследованных подростков
с инвалидностью и ОВЗ по нозологическим группам
(при сложном дефекте по степени выраженности основного нарушения)**

№	Нозологическая группа	Диагностические признаки	Количество	% от общего количества
1	Нарушения слуха	Тугоухость I – II ст.	17	25,37
		Тугоухость III ст.	4	5,97
2	Нарушения функций опорно-двигательного аппарата	Гемипаретическая форма ДЦП (легкая и средняя степень выраженности двигательных и речевых нарушений при полной сохранности интеллекта)	3	4,48
		гемипаретическая форма ДЦП (легкая и средняя степень выраженности двигательных и речевых нарушений при задержанном психическом развитии)	5	7,46
		атонически-астатическая форма (легкая и средняя степень выраженности двигательных и речевых нарушений при полной сохранности интеллекта)	2	2,98
		атонически-астатическая форма (легкая и средняя степень выраженности двигательных и речевых нарушений при задержанном психическом развитии)	6	8,95
		спастическая диплегия (легкая степень)	1	1,49
		Спинальные травмы (полная сохранность интеллекта)	2	2,98
3	Нарушения интеллекта	ЗПР церебрально-органического генеза	9	13,43
		ЗПР конституционального происхождения	2	2,98
4	Нарушения эмоционально-волевой сферы	Детский аутизм (эмоционально-коммуникативные расстройства)	7	10,45
		Неуточненное психическое расстройство	4	5,97
5	Нарушения речи	ОНР третьего уровня	3	4,48

		ОНР четвертого уровня	2	2,98
--	--	-----------------------	---	------

Для нашего исследования важным стало то, что развитие сфер личности, которые связаны с установлением межличностного контакта у детей с нарушением слуха, а именно: эмоционально-волевой сферы, коммуникативных умений и навыков, психомоторной сферы, особенности развития познавательных процессов, - так или иначе гипотетически могут стать серьезным препятствием для становления благополучного положения слабослышащих детей в ученической группе.

Для психического развития подростков с нарушением слуха характерно прежде всего бедность эмоций и чувств. В многочисленных исследованиях показано, что дети, имеющие стойкое нарушение слухового аппарата, отличаются от нормально слышащих детей схематичностью и обедненностью личностных переживаний, что связано с ограниченным восприятием окружающего мира и ограниченным кругом их общения. Т.В. Розанова, А.П. Розова, И.М. Соловьев, Ж.Ф. Шиф и другие сурдопсихологи отмечают, что дети с нарушением слуха могут проявлять только контрастные и сильные эмоции, такие как: эмоции радости, страха и горя. Эмоциональная бедность, упрощенное восприятие окружающего мира становятся источниками непонимания их личности, препятствием к установлению дружеских и других близких отношений со своими нормально слышащими сверстниками. Отставание в развитии речи, являющееся вторичным стойким дефектом у обучающихся с нарушением слуха, обуславливает снижение темпов развития социальной зрелости, проявляющейся не только в изолированной позиции слабослышащих, но и в нестойкости их жизненных планов, ценностей и приоритетов. Исследователями отмечается также завышенная самооценка подростков с нарушением слуха относительно своих способностей, невозможность реально оценить истинное к ним отношение других людей. Результаты теоретического анализа литературы, посвященной проблеме психического

развития детей и подростков с нарушением слуха, позволяют предположить, что особенности развития у них психических познавательных процессов (дефицит в развитии воссоздающего воображения, представления, произвольного внимания и всех его свойств, долговременной памяти, мышления и др.) также способствуют их отвержению в ученической группе, особенно если активность этой группы направлена на учебную деятельность, когда авторитет учителя и успешность являются основными источниками специфики интрагруппового ее структурирования.

Не менее многочисленную группу обследованных подростков с инвалидностью и ОВЗ составили подростки с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, чье психическое развитие происходит все по тому же типу дизонтогенеза – дефицитарному. В частности, среди обследованных подростков, принадлежащих данной нозологической группе, большинство составили подростки с ДЦП.

В нашем исследовании приняли участие подростки с такими формами ДЦП, как гемипаретическая (легкая и средняя степень выраженности при полной сохранности интеллекта или задержанном психическом развитии), атонически-астатическая (легкая и средняя степень выраженности при полной сохранности интеллекта или задержанном психическом развитии) формы. Один подросток из данной нозологической группы имел спастическую диплегию (со средней степенью тяжести двигательных нарушений (передвигался с помощью вспомогательных средств)).

Теоретический анализ работ, ориентированных на выявление психологических закономерностей психического развития детей и подростков с ДЦП (Л.А. Данилова, Е.И. Кириченко, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова и др.), позволяет прийти к следующим заключениям. Прежде всего необходимо акцентировать внимание на том, что все обследованные нами подростки имели в достаточной степени сохранный уровень интеллекта при имеющихся нарушениях речи.

11 подростков с инвалидностью (в связи с различными соматическими заболеваниями) принадлежали к такому виду дизонтогенеза, как задержанное психическое развитие. При всех вариантах проявления задержанного психического развития наблюдаются общие тенденции. В частности, недоразвитие познавательных интересов и способностей, высокий уровень истощаемости, грубые нарушения подвижности нервных процессов, непостоянство, отсутствие устойчивых эмоциональных привязанностей. По свидетельству ряда специальных психологов (В.С. Выготский, Я.Р. Лурия, М.С. Певзнер и др.), у детей и подростков с задержанным психическим развитием наблюдаются устойчивые проявления нарушений всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Н.Л. Белопольская, Л.В. Кузнецова отмечают закономерные изменения у подростков с ЗПР в развитии волевых процессов, их заторможенность и ослабление, по сравнению с нормально развивающимися подростками. Отмечается эмоциональная неустойчивость, импульсивность, раздражительность или, напротив, апатия и вялость эмоциональной сферы. Д.Н. Исаев, исследовав особенности взаимоотношений детей с ЗПР со взрослыми и сверстниками, указывает на нестабильность таких отношений, их неустойчивость, вследствие проявлений детскости при различных сложных ситуациях межличностного взаимодействия.

В первой серии эмпирического исследования среди подростков с инвалидностью и ОВЗ особую группу составили подростки с нарушением эмоционально-волевой сферы. Понятие детского аутизма, как известно, включает в себя широкий спектр его проявлений. Вместе с тем, обучение таких подростков в классах общеобразовательных школ, даже при полной сохранности речи и интеллекта, может наложить определенный отпечаток на структуру всего ученического коллектива. Развитие детей с детским аутизмом характеризуется системными нарушениями и обусловлено трудностями установления эмоциональных контактов с другими людьми. Системность проявляется в искажении психического развития, в отсутствии

социальной детерминанты при развитии всех сфер личности аутичного ребенка. О.С. Никольская отмечает, что при детском аутизме проявляется не только нарушения межличностных контактов, но и общая дезадаптация в отношениях с миром, в стереотипном их восприятии. Нарушения эмоциональной сферы взаимосвязано и с нарушениями когнитивных процессов и всех психических функций. Совместное обучение таких детей с нормально развивающимися подростками может стать источниками конфликтных отношений, что обуславливает искажение развития как лиц с детским аутизмом, так и без него.

Все подростки-инвалиды, включенные в инклюзивные ученические группы, посещали классные уроки и так или иначе принимали участие в жизнедеятельности инклюзивного класса.

При выборе темы исследования мы опирались на достаточно большой эмпирический материал, свидетельствующий о наличии определенных сложностей интеграции подростков-инвалидов в социум и, в частности, в конкретный ученический класс. В настоящее время теории инвалидности разрабатываются с позиций культурно-исторического подхода к развитию психики, согласно которому одним из ключевых компонентов личностной идентичности, проявляющейся в поведении и взаимодействии развивающейся личности, считается оценка и отношение ее к образу своего телесного «Я». В культурно-историческом пространстве созданы определенные идеальные типы мужского и женского тела, которые служат их эталоном. В связи с этим физические или сенсорные нарушения могут обуславливать развитие чувства неполноценности, «неправильности», «непохожести», а следовательно, и изолированности у подростка с ОВЗ. Процесс стигматизации, таким образом, может быть детерминирован отношением в обществе к инвалидности в целом, а не к конкретному подростку. Оскорбления и унижения, в силу наличия физических, сенсорных и интеллектуальных недостатков у подростка-инвалида, служат механизмом психологической защиты от угрозы возможности телесного нарушения.

Дефект тела, не вписывающийся в рамки стереотипного представления о должном телесном образе, может запускать механизм маргинализации, когда происходит вытеснение подростков с инвалидностью из социального пространства условно здоровых обучающихся.

Если подросток с инвалидностью и ОВЗ попадает именно в такую ситуацию, то инклюзивной ученической группе необходима социально-психологическая помощь, ориентированная на гармонизацию складывающихся в ней межличностных отношений.

В условиях маргинализации и стигматизации у подростка-инвалида может развиваться комплекс неполноценности, различного рода личностные и невротические расстройства, что обуславливает необходимость принятия определенных мер по изменению сложившейся социальной ситуации его развития.

Исследователями отмечается, что наиболее ярко выраженными изменениями у подростков-инвалидов являются изменения когнитивной и эмоционально-волевой сфер их личности. Подобные нарушения обуславливают возможность возникновения и развития внутриличностного конфликта, когда, с одной стороны – остро ощущается потребность подростка в установлении дружеских отношений со своими нормально развивающимися сверстниками, а с другой – страх межличностных контактов с ними. Ощущение заброшенности, ненужности, социального пренебрежения во многом субъективны, и эти ожидания подростков с инвалидностью и ОВЗ могут стать серьезным препятствием на пути интеграции их в социум, даже если сама общность готова принять подростка, не похожего на других членов данного сообщества.

Установлению оптимальных межличностных отношений в инклюзивной ученической группе могут препятствовать такие явления, как «выученная беспомощность» подростка-инвалида и ощущение низкой самооценки, закономерно взаимосвязанные с негармоничным стилем семейного воспитания.

Для первой серии эмпирического исследования, нацеленного на выявление особенностей интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп, была сформирована контрольная группа, уравненная с экспериментальной по количеству (общему) обучающихся, их возрасту и принадлежности к определенной ступени общего образования.

Характеристика исследовательской контрольной выборки представлена в таблице 5.

Таблица 5. Характеристика контрольной исследовательской выборки

№ п/п	Класс	Общее кол-во	мальчики	девочки
1	7	20	11	9
2	7	20	12	8
3	7	22	11	11
4	7	24	11	13
5	7	28	16	12
6	7	24	10	14
7	7	26	13	13
8	7	26	14	12
9	8	28	13	15
10	8	26	15	12
11	8	22	12	14
12	8	25	10	12
13	8	27	14	11
14	8	25	10	10
15	8	23	9	10
16	9	24	11	10
17	9	28	12	12
18	9	23	8	10
19	9	21	13	10
20	9	20	12	12
21	9	21	14	13
22	9	21	15	13

Вторая серия эмпирического исследования была ориентирована на выявление интра- и интерсубъектных факторов интрагруппового статуса подростков с ОВЗ в инклюзивных ученических группах.

Результаты первой серии эмпирического исследования явились основанием для расширения количества инклюзивных классов, обследованных нами для выявления разных по статусу подростков с инвалидностью.

С помощью полуструктурированного интервью с классными руководителями инклюзивных классов были отобраны те инклюзивные ученические коллективы, где подростки (или хотя бы один подросток) с инвалидностью занимал бы в классе высокий статус. Информация учителей была основанием для включения такой ученической группы в общую исследовательскую выборку второй серии эмпирического исследования.

Для выявления интрагруппового статуса подростков с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных ученических группах была использована предложенная М.Ю. Кондратьевым процедура расчета интегрального статуса члена группы.

Разработанный М.Ю. Кондратьевым и верифицированный в целом ряде научно-квалификационных, практикоориентированных и прикладных исследований алгоритм вычисления интегрального статуса индивида в системе межличностных отношений в группе не получил, по ряду причин, достаточного освещения в широко доступных источниках. В этой связи приведем в самой лапидарной форме даже не алгоритм в целом, а именно схему непосредственного вычисления интегрального статуса после обработки данных, полученных по трем методикам, позволяющим выявить позицию индивида в структуре аттракционных отношений, отношений референтности и неформальной структуре власти в группе.

Итак, интегрально высокостатусные подростки:

1. члены сообщества, имеющие высокий статус во всех трех структурах, характеризующих межличностные отношения в группе;
2. имеющие высокий статус хотя бы в одной из этих структур и статус не ниже среднего в двух остальных.

Интегрально среднестатусные:

1. имеющие средний статус во всех трех структурах;
2. имеющие средний статус в неформальной интрагрупповой структуре власти и в одной из двух других, при низком статусе в «оставшейся».

Интегрально низкостатусные:

1. имеющие низкий статус во всех трех структурах;
2. имеющие низкий статус в неформальной интрагрупповой структуре власти и средний статус в двух остальных.

Необходимо добавить, что при сравнении по тем или иным параметрам высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных именно как подгрупп внутри сообщества, испытуемые имеющие, к примеру, высокий статус в неформальной интрагрупповой структуре власти и одновременно низкий статус в системе аттракционных отношений, – т.е. находящиеся в лиминальной (пограничной, переходной) позиции, «высекаются» из рассмотрения как артефактный случай.

В результате проведения выше обозначенной методической процедуры были сформированы две контрастные группы, состоящие из подростков с ОВЗ, отличающихся друг от друга своим интегральным статусом. В связи с тем, что высокостатусных подростков с инвалидностью и ОВЗ было выявлено всего в количестве пяти человек, нами было принято решение объединить их с такими подростками, которые имеют средний статус в сочетании с высоким в разных подструктурах. Вторую группу составили, напротив, подростки с низким интегральным интрагрупповым статусом. Группы уравнивались по количеству испытуемых. Возраст подростков варьировался от 13 до 17 лет.

В результате были сформированы две группы, каждая из которых включала в себя по 52 подростка с ОВЗ.

Таким образом, во второй серии эмпирического исследования приняли участие 104 подростка с ОВЗ, обучающихся в 39 инклюзивных ученических классах.

В таблице 6 представлены процентные распределения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ по принадлежности их к конкретным нозологическим группам.

Таблица 6. Процентные распределения обследованных подростков с инвалидностью и ОВЗ по нозологическим группам (при сложном дефекте по степени выраженности основного нарушения)

№	Нозологическая группа	Диагностические признаки	Количество	% от общего количества
1	Нарушения слуха	Тугоухость I – II ст.	21	20,19%
		Тугоухость III ст.	4	3,85%
2	Нарушения функций опорно-двигательного аппарата	Гемипаретическая форма ДЦП (легкая и средняя степень выраженности двигательных и речевых нарушений при полной сохранности интеллекта)	3	2,88%
		гемипаретическая форма ДЦП (легкая и средняя степень выраженности двигательных и речевых нарушений при задержанном психическом развитии)	5	4,81%
		атонически-астатическая форма (легкая и средняя степень выраженности двигательных и речевых нарушений при полной сохранности интеллекта)	3	2,88%
		атонически-астатическая форма (легкая и средняя степень выраженности двигательных и речевых нарушений при задержанном психическом развитии)	6	5,77%
		спастическая диплегия (легкая степень)	1	0,96%
		Спинальные травмы (полная сохранность интеллекта)	3	2,88%
		Патология опорно-двигательного аппарата	12	11,54%
3	Нарушения интеллекта	ЗПР церебрально-органического генеза	7	6,73%
		ЗПР конституционального происхождения	4	3,85%
4	Нарушения	Детский аутизм	4	3,85%

	ЭМОЦИОНАЛЬНО-волевой сферы	(эмоционально-коммуникативные расстройства) Неуточненное психическое расстройство	3	2,88%
5	Нарушения речи	ОНР третьего уровня	4	3,85%
		ОНР четвертого уровня	3	2,88%
		Заикание	2	1,92%
6	Нарушения зрения	Слабовидящие с остротой зрения от 0,05 до 0,2	5	4,81%
7	Инвалидность по совокупности заболеваний		14	13,46%

Таким образом, в исследовании приняли участие подростки, обучающиеся в общеобразовательных школах, с разными формами нарушений в психическом развитии.

2.3 Методы и методики исследования

В исследовании был использован следующий комплекс методик и методических приемов.

1. Социометрия, разработанная и предложенная Дж. Морено. Социометрия позволяет, как известно, исследовать особенности межличностных отношений в ученической группе с позиций «симпатии – антипатии» между членами формальных и неформальных подгрупп. Сущность социометрического метода состоит в том, что респондент, участвующий в социометрическом опросе, фактически высказывает свои персонифицированные межличностные предпочтения. В нашем исследовании при формулировке вопросов учитывались как функционально-ролевые, или деловые, отношения, так и эмоционально значимые. Был использован непараметрический вариант ответов, при этом обязательным стало ранжирование выборов по приоритетности их для респондента. Вопросы составлялись, ориентированные как на выявление позитивных, так и негативных представлений. Социометрические матрицы и социограммы, разработанные на основе полученных в результате социометрического

опроса данных, представлены в приложении. С помощью социометрии определялась общая картина межличностных предпочтений в инклюзивной ученической группе. При первичной обработке полученных данных социометрической процедуры учитывались: 1) количество полученных выборов; 2) количество сделанных подростками с инвалидностью выборов; 3) количество взаимных положительных выборов; 4) количество взаимных отрицательных выборов.

С помощью социометрической процедуры во всех 22 инклюзивных ученических группах были определены особенности социометрической структуры, где выделялись количество «звезд», «предпочитаемых», «принимаемых», «отвергаемых» и «изолированных» членов группы. Данные социометрического опроса позволили определить социометрический статус подростков с инвалидностью.

Для определения и уточнения их индивидуального социометрического статуса был использован методический прием расчета персональных социометрических индексов. На основании социоматрицы были построены индивидуальные социограммы, отражающие особенности взаимной связи подростков с инвалидностью в рамках инклюзивной ученической группы.

При этом критерием социометрических вопросов служила их возможность выявить особенности статусной позиции членов группы в функционально-деловых и эмоционально-оценочных отношениях.

Для определения персонального социометрического статуса подростков с ОВЗ дополнительно нами был использован графический вариант социометрии, разработанный и предложенный Я.Л. Коломинским.

Данный вариант социометрии, представляющий собой графическое изображение интересующих нас членов инклюзивной ученической группы в общей ее структуре, был применен нами после традиционной социометрической процедуры.

Бланки с изображением четырехорбитной социограммы и содержащие списки членов ученической группы с присвоенными ими кодами

(порядковыми номерами) раздавались как обучающимся в инклюзивных классах, так и учителям, работающим в таких классах. На бланке каждый участник опроса отмечал каждого члена ученической группы на орбитах в зависимости от его представления о популярности оцениваемого: если, по мнению выбирающего, член ученической группы пользовался популярностью у абсолютного большинства в классе, то его код размещался на центральной орбите; если ему симпатизируют многие – то на втором круге от центра; если он пользуется популярностью у лишь немногих – то на третьем круге, а если, по мнению опрашиваемого, оцениваемый им член группы не пользуется ни у кого популярностью, то его порядковый номер размещается на четвертой орбите, то есть внешнем круге представленной социогаммы. Помимо опроса учителей и одноклассников подростков с инвалидностью, в нашем исследовании им самим предлагалось оценить свое реальное положение в группе.

Персональный социометрический статус респондентов рассчитывался по формуле:

$$\frac{\sum n_i}{N}$$

Где n_i – число членов группы, помещенных на определенных орбитах, а N – общее количество членов группы.

Данный вариант социометрической процедуры позволил нам определить принадлежность подростков с инвалидностью к определенному групповому слою: баллы от 4 до 3,5 – это высокостатусные подростки, а от 1,5 до 1 – низкостатусные.

2. Референтометрия. Эта диагностическая процедура, использованная нами для выявления межличностных предпочтений в инклюзивной ученической группе. Референтометрия в нашем исследовании была ориентирована на выявление тех обучающихся в экспериментальных классах, чье мнение, оценки, ценности значимы как для подростков с инвалидностью, так и для других членов инклюзивной ученической группы,

что дало нам основание для определенных выводов об интересубъектных факторах, обуславливающих межличностный статус респондентов. Традиционная референтометрическая процедура осуществлялась в виде индивидуального опроса, когда испытуемым подросткам предлагалось согласиться или не согласиться обнародовать их заполненные социометрические бланки, а затем назвать не более трех одноклассников, чьи экспертные бланки они сами хотели бы увидеть. Референтометрия позволила выявить характер внутригрупповой иерархии по признаку референтности.

3. Методика выявления мотивационного ядра межличностных выборов использовалась нами в целях исследования факторов, обуславливающих интрагрупповой статус подростков с инвалидностью в инклюзивном учебном сообществе. Методика предполагает ранжирование членов группы по степени выраженности у них определенных качеств личности. В результате выполнения предложенных заданий мы получили упорядоченные ранговые ряды. Затем, с помощью расчета коэффициента ранговой корреляции по Спирмену выявлялась взаимосвязь между ранговыми рядами и показателями социометрического статуса респондента.

4. Методика выявления неформальной групповой структуры власти использовалась нами для анализа специфики интрагруппового структурирования инклюзивных учебных групп. Процедура исследования также основывалась на ранжировании членов группы, но только по одному параметру – по степени влияния на группу. В результате такой диагностической процедуры нами была выявлена внутригрупповая властная иерархия и место в ней подростков с инвалидностью.

5. Опросник межличностных отношений А.А. Рукавишникова (ОМО). Данный опросник ориентирован на выявление отношения респондентов к людям, их типичных способов поведения в межличностном взаимодействии с другими людьми. Опросник ОМО представляет собой адаптированный вариант опросника В. Шутца FIRO, разработанного в соответствии с представлениями автора о существовании трех основных потребностей

человека в межличностном взаимодействии: потребность во включенности; в контроле и аффекте. Согласно теории В. Шутца, существует тесная взаимосвязь между этими межличностными потребностями и биологическими потребностями индивида.

Опросник включает в себя три шкалы, каждая из которых содержит по две однотипных субшкалы. Шкала «Включение» диагностирует степень готовности респондента к контактированию с людьми, его желание и стремление к включению в разнообразные социальные группы. Шкала «Контроль» предназначена для выявления склонности респондента к самостоятельному контролю межличностного взаимодействия. Шкала «Аффект» направлена на изучение степени выраженности у респондента желания устанавливать с людьми эмоционально близкие отношения.

Таким образом, каждая из шкал предложенного опросника, отражающих соответствующие им межличностные потребности, включает в себя показатели выраженного (у самого респондента) и требуемого (от партнеров по взаимодействию) поведения. Так, потребность включения, как потребность сохранять чувство взаимного интереса партнеров друг к другу, проявляется в интересе субъекта к другим людям и в его требовании от них проявлять интерес к себе. Потребность в контроле, как потребность сохранять чувство взаимного уважения, также может проявляться в двух своих направлениях: от респондента к другим людям и от других людей к респонденту. Потребность в аффекте, как потребность создавать и сохранять эмоционально близкие отношения с другими людьми, отражает уровень понимания респондентом того, достоин он или не достоин любви.

6. Методика изучения направленности личности В. Смекала и М. Кучера, предназначенная для выявления преобладающей у респондента личностной (на себя), деловой (на задачу) или коллективистской (на взаимодействие) направленности.

7. Методика исследования взаимоотношений в группе Е.М. Крутовой, Д.Я. Богдановой и В.С. Ивашкина. Методика ориентирована на выявление

степени выраженности в ученической группе четырех типов взаимоотношений:

- 1) социальная дистанция;
- 2) дружба;
- 3) альтруизм;
- 4) ответственность.

8. Методика исследования социально-психологического климата в группе Ф. Фидлер в адаптации Ю.Л. Ханина, которая представляет собой вариант семантического дифференциала. Стимульный материал включает в себя ряд дихотомических характеристик социально-психологического климата группы. Результаты исследования, проведенного с помощью данной методики, позволили выявить установки, настроения, мнения и чувства подростков с инвалидностью относительно уровня эмоционального благополучия инклюзивного класса, в котором осуществляется их учебная деятельность.

9. Методика исследования стиля поведения в межличностном взаимодействии Лири.

10. Методика социально-психологической самооценки группы как коллектива Р.С. Немова. Методика предназначена для выявления уровня развития ученической группы как коллектива. Методика состоит из 75 утверждений, с которыми респондентов просят согласиться или не согласиться. В качестве критериев уровня развития группы рассматриваются такие характеристики сложившихся в ней отношений, которые характерны для коллектива как высшей формы группового развития. Методика диагностирует уровень развития ответственности, коллективизма, сплоченности, контактности, открытости, организованности и информированности. По мнению Р.С. Немова, именно эти характеристики являются показателями коллективистской направленности группового развития. Методика использовалась при групповом письменном опросе с помощью заранее подготовленных бланков для ответа.

11. Модифицированная методика О.С. Михалюка и А.Ю. Шалыко позволяет выявить эмоциональный, где главным критерием выступает привлекательность группы для ее члена, поведенческий, отражающий желание или нежелание обучающегося учиться в данной группе (классе), и когнитивный (желание - нежелание общаться с членами группы вне образовательной организации) компонентов отношений в ученической группе.

12. Методическая процедура выявления адекватности восприятия подростками с инвалидностью своих сверстников. Такой методический прием представляет собой стандартный расчет коэффициента корреляции между взаимооценками черт личности лидеров и «звезд» ученических групп «приближенных», «отвергаемых», «изолированных» подростков как с инвалидностью и ОВЗ, так и без ОВЗ.

13. Разработанная анкета, направленная на выявление отношения подростков, учителей и родителей к инвалидности в целом и инклюзивному образованию в частности.

14. Анкета на выявления авторитетности учителя (классного руководителя) среди обучающихся 7-9-х классов.

15. Модифицированная методика М.О. Мдивани, ориентированная на исследование субъективной удовлетворенности отношениями в классе. Методика, разработанная М.О. Мдивани, предназначена для выявления сплоченности спортивной команды. Нами были сформулированы вопросы относительно не спортивной команды, а ученического класса. При этом и шкалы, и способы интерпретации результатов опроса оставались теми, что и были предложены авторами разработанного опросника. Методика состоит из 18 вопросов, которые отражают уровень индивидуальной привлекательности (удовлетворенности) отношений в классе, уровень группового единства в общении, уровень индивидуальной привлекательности (удовлетворенности) функционально-деловых отношений, то есть отношений, складывающихся в

совместной основной деятельности – учебной, уровень группового единства совместной деятельности.

16. Опросник определения уровня социального интеллекта Дж. Гилфорда. Методика представляет собой набор четырех субтестов, содержащих от 12 до 15 заданий и позволяющих определить уровень развития определенных способностей. Методика использовалась только с группой подростков, имеющих инвалидность и ограниченные возможности здоровья. С помощью данной методики исследовалось взаимозависимость показателей уровня развития способности понимать последствия поведения, невербальный язык общения, смысл слов на уровне характера взаимоотношений, логику развития сложных ситуаций в межличностном взаимодействии.

17. Методика на выявление позиции подростков во внутригрупповом взаимодействии Q-сортировка В. Стефансона. Методика позволяет диагностировать основные тенденции поведения подростков в группе, их ориентацию на зависимость-независимость поведения, общительность-необщительность, принятие борьбы – избегание борьбы.

ГЛАВА 3

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТАТУСНОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧЕНИЧЕСКИХ ГРУППАХ

3.1 Особенности интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп и статусной позиции в них подростков с инвалидностью

В первой серии эмпирического исследования приняли участие 44 классных коллективов, в 22 из которых, наряду с обычными школьниками, обучались подростки с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), преимущественно дефицитарного вида дизонтогенеза (экспериментальная группа). В других 22 ученических группах обучались подростки без ОВЗ (контрольная группа). Контрольная группа формировалась в соответствии с возрастом и количеством обучающихся экспериментальной группы. Всего в исследовании приняли участие 1048 обучающихся 7-9-х классов, то есть в возрасте от 12 до 15 лет, и 44 учителя, выполнявшие функции классных руководителей.

Результаты теоретического анализа позволили предположить, что:

- во-первых, в инклюзивной ученической группе общий уровень сплоченности коллектива значимо ниже, чем в обычной ученической группе, где нет обучающихся с ОВЗ;

- во-вторых, отношение к инвалидности и к лицам с инвалидностью и ОВЗ у обучающихся в инклюзивных классах характеризуется большей толерантностью, чем у обучающихся обычных, базовых классов;

- в-третьих, отношение к конкретному обучающемуся с инвалидностью и ОВЗ зависит от особенностей нозологии и от характерологических особенностей как самого обучающегося с инвалидностью и ОВЗ, так и формального и неформального лидера инклюзивной ученической группы.

Первый этап комплексного эмпирического исследования состоял в выявлении психологической атмосферы в отобранных ученических группах.

Результаты экспресс-диагностики, состоявшей в вычислении средних арифметических и их сравнении в оценках обучающихся и выполненной с помощью шкалы-опросника Ф. Фидлера, свидетельствуют о том, что в целом ученические коллективы, как включающие в себя обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, так и не включающие, характеризуются относительно благоприятной психологической атмосферой (Табл. 7).

Таблица 7. Результаты исследования психологической атмосферы в ученических группах двух исследовательских выборок

	Инклюзивные классы	Базовые классы	t	p
Дружелюбие	3,7 ± 0,4	4,2 ± 0,4	0,89	> 0,05
Согласие	3,6 ± 0,4	4,4 ± 0,5	1,25	> 0,05
Удовлетворенность	3,4 ± 0,4	4,0 ± 0,4	0,71	> 0,05
Продуктивность	3,0 ± 0,3	4,7 ± 0,5	2,83	< 0,01
Теплота	3,1 ± 0,3	4,6 ± 0,5	2,59	< 0,05
Сотрудничество	3,3 ± 0,4	3,8 ± 0,4	0,89	> 0,05
Взаимная поддержка	3,1 ± 0,3	3,6 ± 0,4	1,00	> 0,05
Увлеченность	3,6 ± 0,4	3,8 ± 0,4	0,36	> 0,05
Занимательность	3,4 ± 0,4	3,9 ± 0,4	0,89	> 0,05
Успешность	3,0 ± 0,3	4,8 ± 0,5	3,10	< 0,01

Достоверно значимые различия между двумя исследовательскими выборками были выявлены только по трем характеристикам – «теплота» ($t = 2,59$, $p < 0,05$), «успешность» ($t = 3,10$, $p < 0,01$) и «продуктивность» ($t = 2,83$, $p < 0,01$).

Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что процентные распределения ученических групп по уровню благополучия их психологической атмосферы отличаются друг от друга на достоверном уровне различий ($\chi^2 = 44,90$, $p < 0,05$) (Рис. 7).

Если в контрольной группе более половины ученических коллективов характеризуются средним уровнем благополучия психологической атмосферы (68,19%), то в экспериментальной группе – менее половины

(45,46%). Среди инклюзивных ученических групп 27,28% характеризуются как высоко благополучным, так и весьма неблагоприятным психологическим климатом.

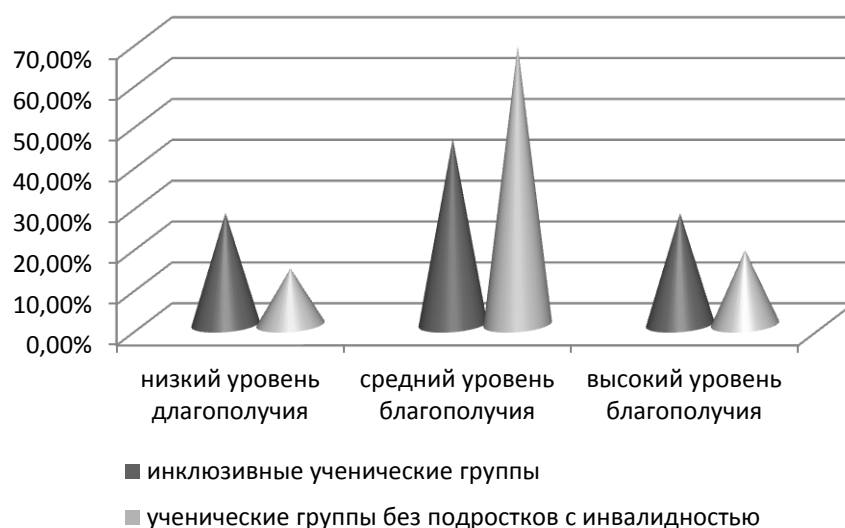


Рис. 5. Процентные распределения ученических групп по уровню благополучия их психологической атмосферы

Данный факт послужил основанием для более детального изучения особенностей межличностных отношений в ученических группах.

С помощью модифицированной нами методики О.С. Михалюка и А.Ю. Шалыко были изучены отношения обучающихся к своей ученической группе. При этом необходимо уточнить, что модифицированная нами методика позволяет выявить эмоциональный, где главным критерием выступает привлекательность группы для ее члена, поведенческий, отражающий желание или нежелание обучающегося учиться в данной группе (классе), и когнитивный (желание - нежелание общаться с членами группы вне образовательной организации) компонентов отношений в ученической группе.

Достоверно значимые различия были выявлены по всем выделенным компонентам отношений, которые в своей совокупности характеризуют социально-психологический климат группы. Вместе с тем интересны результаты первичной обработки эмпирических данных (Рис. 5).

Каждая исследовательская выборка состояла из 524 обучающихся (каждая ученическая группа при этом состояла из разного количества обучающихся – от 18 до 29; в целях объективизации результатов исследования нами было принято решение уравнивать две исследовательские выборки по их составу, но никак не ученические коллективы, составившие эти выборки).

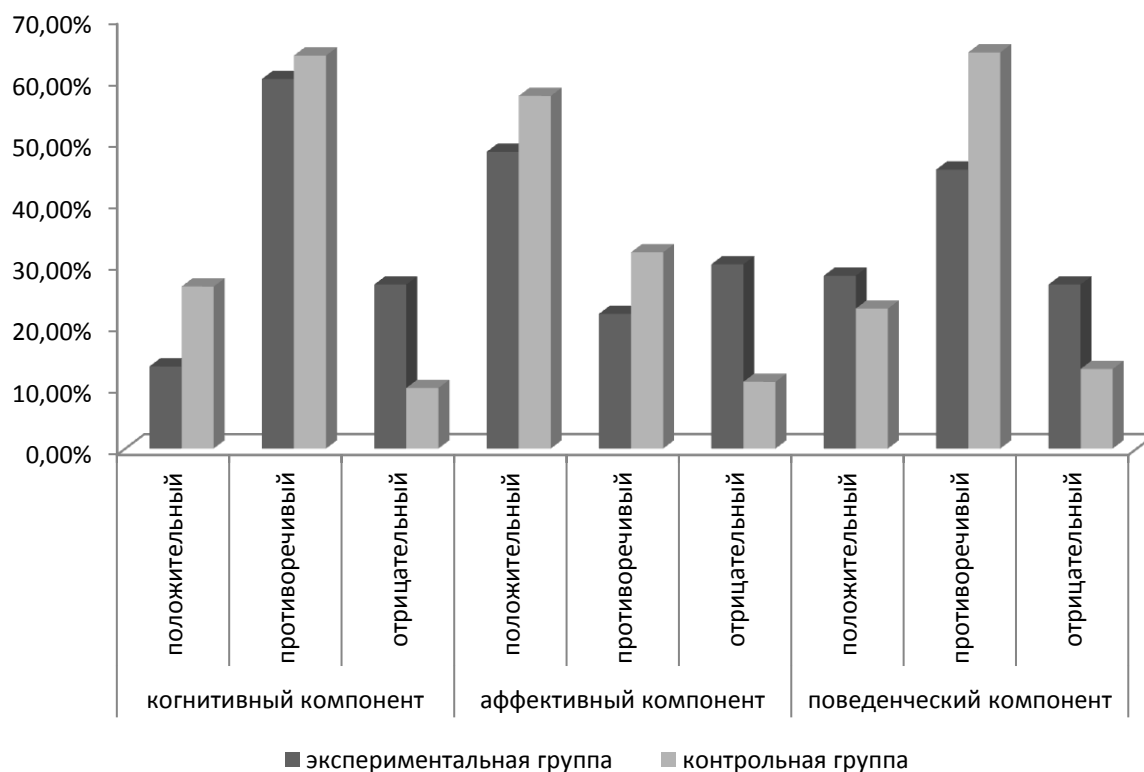


Рис. 6. Процентное распределение респондентов двух исследовательских групп по характеру ответов на вопросы О.С. Михалюка и А.Ю. Шалыко

Обращает на себя внимание тот факт, что в исследовательских выборках количество положительных, противоречивых и отрицательных ответов распределилось следующим образом: эмоциональный компонент отношений в экспериментальной группе был положительно оценен 48,19% респондентов, тогда как в контрольной – 57,28%; когнитивный компонент отношений, отражающий желание общаться с членами группы вне учебной деятельности, положительно оценен только 13,34% респондентов

экспериментальной группы и 26,32% обучающимися контрольной группы (Рис. 6).

Наиболее информативными явились результаты социометрического и референтометрического опроса респондентов.

В социометрическом опросе был использован как параметрический, так и непараметрический варианты социометрии. Критерием вопросов служила их способность выявлять предпочтения и отвержения в общей ученической группе по двум видам межличностных отношений: отношений, складывающихся между обучающимися в сфере функционально-делового взаимодействия (учебной и общественно полезной деятельности) и в сфере внешкольной деятельности – в межличностных контактах и общении.

При сравнительном анализе количественных показателей социометрических групповых индексов было выявлено, что между экспериментальной и контрольной группами нет достоверно значимых различий. В частности, среднегрупповой индекс сплоченности класса, как в экспериментальной, так и в контрольной группах, составил от 0,49 до 0,52, что соответствует при нормальном распределении среднему уровню развития ученических групп по параметру сплоченности.

Однако вторичная математическая обработка социометрических данных и последующая качественная их интерпретация позволяют сделать предварительные выводы о том, что среднегрупповой показатель уровня сплоченности групп в экспериментальной выборке складывается из диаметрально противоположных показателей, тогда как в контрольной – из фактически идентичных. Об этом свидетельствует и численный показатель стандартного отклонения в двух исследовательских выборках. Именно в экспериментальной группе он практически приближен к среднегрупповому показателю.

На рисунке 7 представлены процентные распределения ученических групп, составивших экспериментальную и контрольную выборки, по уровню развития их сплоченности в сфере функционально-деловых отношений.

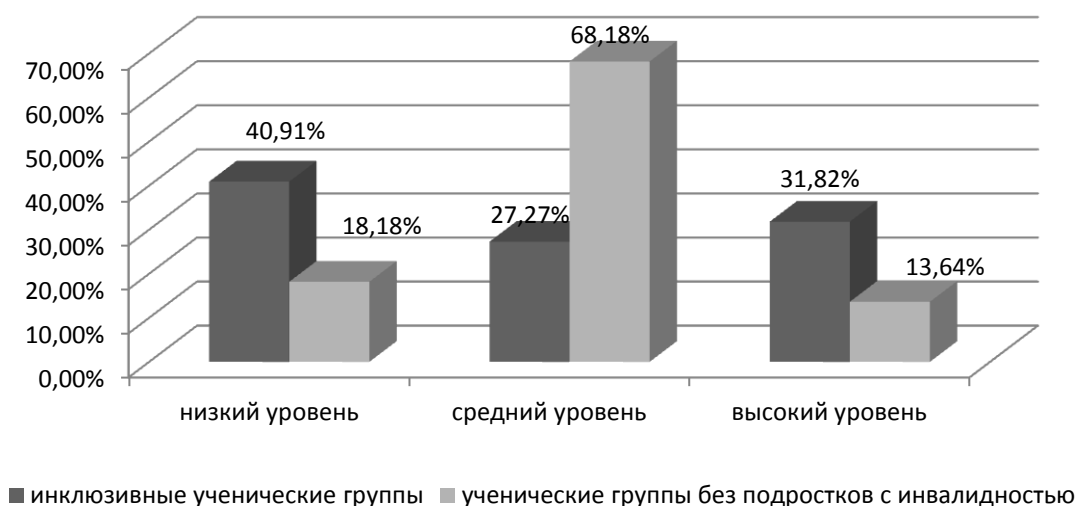


Рис. 7. Процентные распределения ученических групп по уровню их сплоченности в сфере функционально-деловых отношений

Данные социометрического опроса вполне соотносятся с данными экспресс-диагностики социально-психологического климата в ученических группах, участвовавших в первой серии эмпирического исследования.

Так, было выявлено, что 40,91% исследованных инклюзивных ученических групп характеризуются низким уровнем сплоченности, 27,27% - средним, и 31,82% - высоким. В контрольной выборке процентное распределение имеет другие показатели: высокий уровень сплоченности группы в функционально-деловых отношениях был зафиксирован только у 18,18% ученических классов, принявших участие в социометрическом опросе, средний – у 68,18%, и низкий – у 13,64% коллективов.

Таким образом, если в контрольной группе большинство ученических коллективов характеризуются средним уровнем сплоченности в функционально-деловых отношениях класса, то в экспериментальной – низким. Даже в функционально-деловых отношениях, предполагающих оценку успеваемости одноклассников и уровня развития у них познавательных и других способностей, имеются существенные отличия между инклюзивными и обычными классами.

Опираясь на результаты социометрического опроса, можно предположить, что в инклюзивных классах создаются особые условия для раскрытия индивидуальных способностей обучающихся, что даже в учебной деятельности количество «звезд», которые, как правило, и становятся предпочтительными в выборе их в качестве партнеров по совместному решению учебных задач, может быть увеличено за счет достаточно большого количества микрогрупп, имеющих свою «звезду» и своего лидера в совместной учебной деятельности. При этом границы между такими микрогруппами становятся достаточно жесткими, что и обуславливает принятие успешных в учебной деятельности обучающихся в одной микрогруппе и их же отвержение – в другой. В 40,91% инклюзивных ученических группах количество сделанных положительных взаимных выборов было гораздо меньше, чем возможных. Однако в 31,82% инклюзивных классах положительные взаимные выборы были в таком количестве, которое позволило нам констатировать наличие в них высокого уровня групповой сплоченности в совместной учебной деятельности.

В контрольной группе такого контраста не наблюдалось. Учитывая, что возраст респондентов приходится на достаточно сложный, «переходный» этап онтогенетического развития, можно говорить о том, что большинство ученических групп, в которые не включены обучающиеся с ОВЗ, находятся на промежуточной стадии своего развития.

Для наиболее полного описания особенностей интрагруппового структурирования ученических групп, принявших участие в нашем исследовании, проанализируем данные социометрического опроса, ориентированные на выявление эмоционально-оценочных отношений между обучающимися.

Как и в предыдущем случае, среднегрупповые показатели уровня сплоченности исследуемых классных коллективов, составивших контрольную и экспериментальную группы, не отличаются друг от друга на достоверном уровне различий ($t = 1,14, p > 0,05$). Однако процентные их

распределения свидетельствуют прежде всего о различиях в групповых процессах, протекающих в инклюзивных и традиционных учебных классах (Рис. 8).

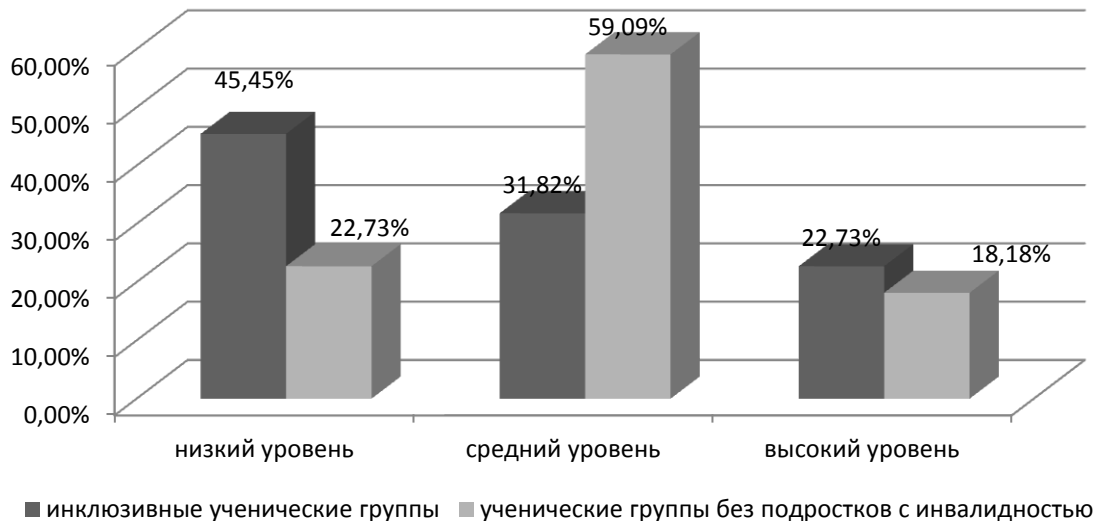


Рис. 8. Процентные распределения учебных групп по уровню их сплоченности в сфере эмоционально-оценочных отношений

Результаты исследования свидетельствуют о том, что межличностные отношения в инклюзивных учебных группах достаточно контрастны и в своих средних значениях отражают наличие множественных группировок, формирующихся внутри коллектива на основе определенных ценностей.

В целом, по результатам социометрического опроса и математической обработки его данных в части сделанных респондентами положительных выборов, можно говорить о том, что процентные распределения исследовательских групп по уровню их сплоченности имеют достоверно значимые различия как в показателях функционально-деловых отношений ($\chi^2 = 84,39, p < 0,001$), так и эмоционально - оценочных ($\chi^2 = 35,64, p < 0,01$).

Особый интерес заслуживают результаты обработки и интерпретации социометрических данных, полученных при использовании отрицательных ответов. Прежде всего, необходимо отметить, что общее количество сделанных респондентами отрицательных выборов в группах экспериментальной выборки так же, как и положительных, значимо выше,

чем в группах контрольной выборки, что может свидетельствовать о высокой эмоциональной экспансивности членов инклюзивных ученических групп.

Анализ отрицательных социометрических выборов, сделанных респондентами экспериментальной и контрольной групп в отношении своих одноклассников, показывает, что инклюзивные ученические группы, принявшие участие в первой серии эмпирического исследования, характеризуются разными взаимоотношениями, с одной стороны, а с другой – количество отрицательных выборов значительно выше, чем в ученических группах, в которые не включены обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ. Диапазон разброса соотношений количества сделанных отрицательных выборов к общему числу возможных выборов варьируется от 0,22 до 0,92 (22 до 92% удельного веса), тогда как в контрольной группе – от 0,39 (такое соотношение зафиксировано только в одном ученическом коллективе) до 0,74 (зафиксировано так же, только в одной ученической группе).

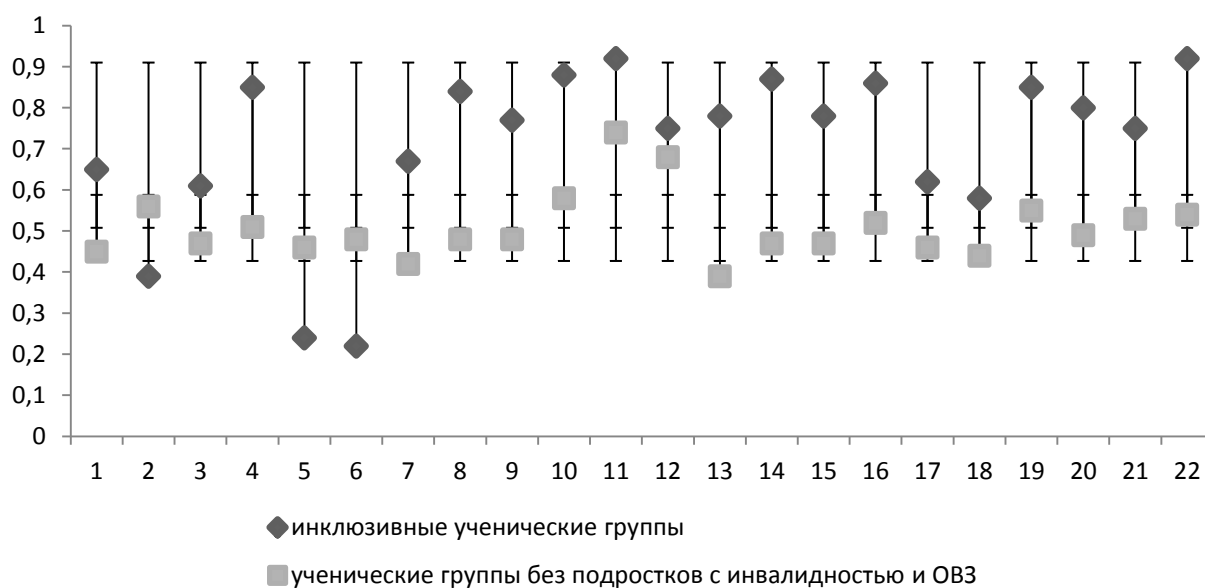


Рис. 9. Частотное распределение отрицательных социометрических выборов респондентов двух исследовательских групп

Здесь уместно отметить, что ответы на два социометрических вопроса, ориентированных на выявление отвержения и взаимных отвержений, были ограничены 4-5 выборами. Тем не менее, в экспериментальной выборке были

такие ученические группы, некоторые члены которых сделали большее, чем нормативное, количество отрицательных выборов (приложение).

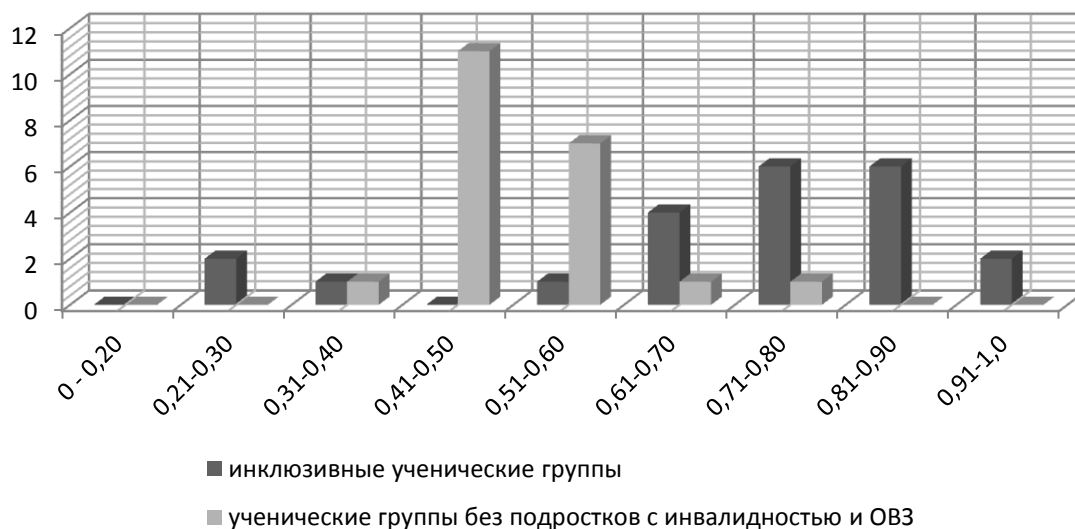


Рис. 10. Процентные распределения респондентов двух исследовательских групп по соотношению сделанных ими отрицательных выборов к общему возможному их числу

Обращает на себя внимание и тот факт, что количество взаимных отрицательных выборов в инклюзивных ученических группах так же значительно выше, как и общее количество, чем в обычных ученических группах.

Исходя из результатов исследования, выполненного с помощью параметрического варианта социометрии, мы пришли к выводу, что специфическими особенностями интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп является наличие в них дополнительных формальных и неформальных структур, складывающихся на основе осознанного или неосознаваемого отношения к инвалидности как к критерию индивидуальных различий и характера восприятия факта присутствия «другого» в едином социально-психологическом пространстве схожих субъектов совместной учебной деятельности.

Анализ персональных социометрических индексов показал, что количество социометрических «звезд», «предпочитаемых», как и «изолированных» и «отвергаемых» в целом в экспериментальной выборке

больше, чем в контрольной, что свидетельствует о наличии в большинстве инклюзивных классах множества дружеских группировок, находящихся либо в конфликтных, либо нейтральных отношениях друг с другом.

В результате количественного и качественного анализа социометрических данных было сделано два важных вывода относительно особенностей интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп.

Во-первых, интрагрупповая структура инклюзивной ученической группы характеризуется интенсивностью процессов микрогруппирования, в результате которого образуется множество микрогрупп, состоящих либо из диад или триад, либо из большего количества членов группы, но имеющих достаточно развитую систему внутригрупповых процессов, внутри одной малой группы. Эти микрогруппы, представляющие собой сплоченный коллектив с высоким уровнем своего единства и нулевым уровнем разобщенности, находятся в состоянии вынужденного взаимодействия, которое может быть как конфликтным, обусловленным стремлением к соперничеству и борьбе «за власть», за доминирующее влияние на всю группу в целом, либо в «дипломатических» отношениях, предполагающих наличие жестких границ между микрогруппами.

Во-вторых, нельзя не отметить, что в 7 из 22 инклюзивных классов, принявших участие в первой серии эмпирического исследования, была выявлена другая внутригрупповая динамика. По данным параметрического социометрического опроса, в таких группах, с одной стороны, есть лидеры, обладающие высоким социометрическим статусом в общей ученической группе, а с другой стороны – нет «отвергаемых». В таких группах, даже при ограничении выборов, количество сделанных их членами отрицательных выборов минимально (как в сфере функционально-деловых, так и эмоционально-оценочных отношений).

Данные выводы с большей степенью наглядности подтверждаются результатами социометрического опроса, предполагающего

неограниченность как положительных, так и отрицательных выборов (Табл. 8).

Таблица 8. Результаты сравнительного анализа персональных и групповых социометрических индексов

Социометрические индексы	Количество и среднегрупповые показатели	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Персональные данные		
«Звезды»	26	42
«Предпочитаемые»	288	284
«Принимаемые»	132	120
«Отвергаемые»	51	17
«Изолированные»	23	32
«Изгой»	4	29
Групповые данные		
Индекс сплоченности группы	0,56 ± 0,06	0,64 ± 0,07
Индекс разобщенности группы	0,52 ± 0,06	0,37 ± 0,04
Индекс благополучия отношений в группе	0,41 ± 0,04	0,49 ± 0,05
Индекс оптимальности взаимоотношений в группе	0,39 ± 0,04	0,44 ± 0,04
Индекс единства группы	0,31 ± 0,03	0,54 ± 0,06
Индекс эмоциональной экспансивности группы (положительный)	0,76 ± 0,08	0,69 ± 0,06
Индекс эмоциональной экспансивности группы (отрицательный)	0,21 ± 0,04	0,14 ± 0,02
Индекс групповой интеграции	0,33 ± 0,04	0,56 ± 0,06
Индекс групповой устойчивости	0,37 ± 0,04	0,59 ± 0,06

На первый взгляд, с учетом только количественных показателей социометрических персональных и групповых индексов, может показаться, что благополучие традиционных ученических групп значимо выше, чем инклюзивных. Однако следует заметить, что если в обычных классах, в среднем на каждый из них приходится по 1-5 обучающихся, в отношении которых не сделано ни одного положительного выбора, то в инклюзивных классах таких «изгоев» практически нет (лишь в двух классах из 22-х были

зафиксированы обучающиеся, которые отвергались большинством их одноклассников).

Интерпретация социометрических данных, полученных в результате мысленного формирования обучающимися своего нового класса, позволяет говорить о том, что именно в инклюзивных классах практически отсутствуют обучающиеся, не имеющие дружеских отношений со своими одноклассниками. Несмотря на то, что количество «звезд», выделенных в инклюзивных классах на основе результатов анализа параметрического социометрического опроса, значимо меньше, чем в контрольных учебных группах, мы не можем однозначно утверждать, что уровень развития инклюзивных учебных групп значимо ниже, чем обычных, так как состояние каждого обучающегося в таких классах в целом благополучнее, чем состояние «отвергаемых» и «изолированных», выявленных в обычных учебных коллективах.

В инклюзивных учебных группах наблюдается большее, чем в обычных, количество связей между обучающимися, в связи с чем и большее количество диад и триад, причем, в отличие от обычных классов, микрогрупповое интегрирование осуществляется не только и не сколько между лицами одного пола, сколько на основе других критериев.

Дополнительным подтверждением тому являются как результаты наблюдения за поведением респондентов во время экспериментально организованных диагностических игр и упражнений, так и результаты социометрической процедуры, предложенной Я.Л. Коломинским. На основе результатов проведенного исследования был вычислен интрагрупповой статус подростков с ОВЗ.

Прежде чем говорить об особенностях занимаемого подростком с инвалидностью статуса в группе, проанализируем результаты аутосоциометрического опроса.

На рисунке 11 представлены усредненные показатели мнений респондентов о том, какой статус занимает каждый из его одноклассников в общей системе группового функционирования.

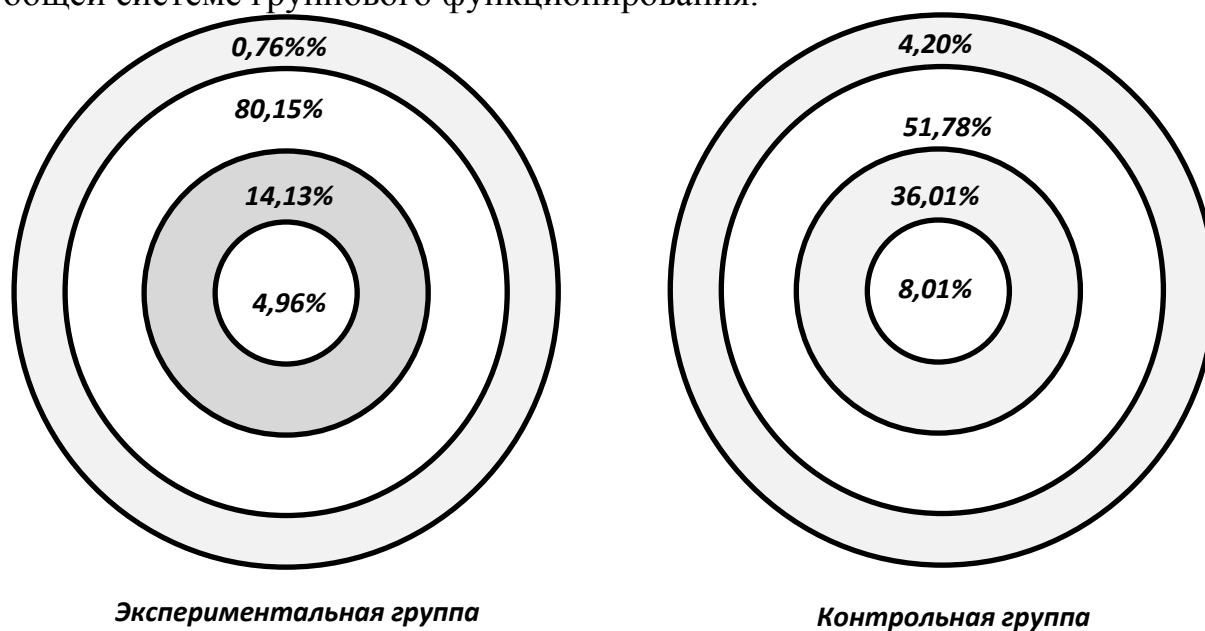


Рис. 11. Результаты аутосоциометрического опроса респондентов двух исследовательских групп

Эмоционально-оценочное отношение членов инклюзивных ученических коллективов к своим сверстникам с ОВЗ исследовалось с помощью метода Семантического дифференциала. Подросткам предлагалось выбрать из числа своих одноклассников двух обучающихся, к которым они испытывают различное, крайне негативное и крайне позитивное, отношение.

Было выявлено, что, во-первых, крайне негативное эмоционально-оценочное отношение к обучающимся с ОВЗ, равно как и крайне позитивное, характерно для незначительного числа респондентов. Причем, 58 % из них - это члены одной и той же инклюзивной ученической группы.

Во-вторых, в большинстве инклюзивных ученических группах обучающиеся с ОВЗ характеризуются их сверстниками как достаточно нежелательные, непривлекательные и незначимые подростки.

Однако качественный анализ результатов исследования показал, что отрицательное эмоционально-оценочное отношение обучающихся без ОВЗ к

своим сверстникам с ОВЗ зависит от определенной их нозологической группы. Были зафиксированы отрицательные характеристики подростков, у которых, помимо дефицитарного вида дизонтогенеза (ДЦП и тугоухость), выявлены отклонения в психическом развитии по типу задержанного развития или общего стойкого недоразвития.

Обращает на себя внимание и тот факт, что из общего количества обучающихся без ОВЗ на социометрический вопрос, кого из одноклассников они бы включили в новый состав ученического коллектива, только 27,32% ответили утвердительно и сделали выбор в отношении своих сверстников с ОВЗ (опрос проводился без социометрического ограничения).

Дальнейшее исследование заключалось в выявлении определенных факторов отношения обучающихся в инклюзивных ученических группах к своим сверстникам с ОВЗ. Согласно социально-психологическим исследованиям, интрагрупповая структура ученического коллектива во многом обусловлена этапом вхождения в группу.

В связи с этим, 67 подростков с ОВЗ, принявших участие в нашем исследовании, были условно разделены на три группы, в зависимости от времени начала их обучения в инклюзивном классе: первую группу составили 22 обучающихся, которые, либо после многолетнего домашнего обучения, либо в результате закрытия специальных (коррекционных) образовательных учреждений, были включены в инклюзивные группы от 0,5 до двух лет на момент проведения исследования; вторую группу – 24 подростка, обучающихся в инклюзивном классе от двух до четырех лет; третью группу составили те подростки с ОВЗ, которые обучались в инклюзивном классе более четырех лет.

Анализ положения обучающихся с ОВЗ в инклюзивных ученических группах показал, что этап вхождения в них является существенным фактором складывающихся межличностных отношений.

Так, было выявлено, что эмоционально-оценочное отношение членов коллектива к обучающимся с ОВЗ, находящимся на разных этапах

вхождения в инклюзивную ученическую группу, в достаточной степени различно (Рис. 12). В условиях более длительного пребывания обучающегося с ОВЗ в одной и той же ученической группе отношение к нему в целом более позитивное, чем в двух других случаях. Динамика изменения эмоционально-оценочного отношения обучающихся без ОВЗ к своим сверстникам с ОВЗ характеризуется своей последовательной позитивной направленностью. В частности, результаты контрольных срезов свидетельствуют о том, что обучающиеся с ОВЗ по мере увеличения времени пребывания в одних и тех же инклюзивных ученических группах воспринимаются своими одноклассниками более желательными, значимыми в межличностных отношениях, более полезными и существенными.

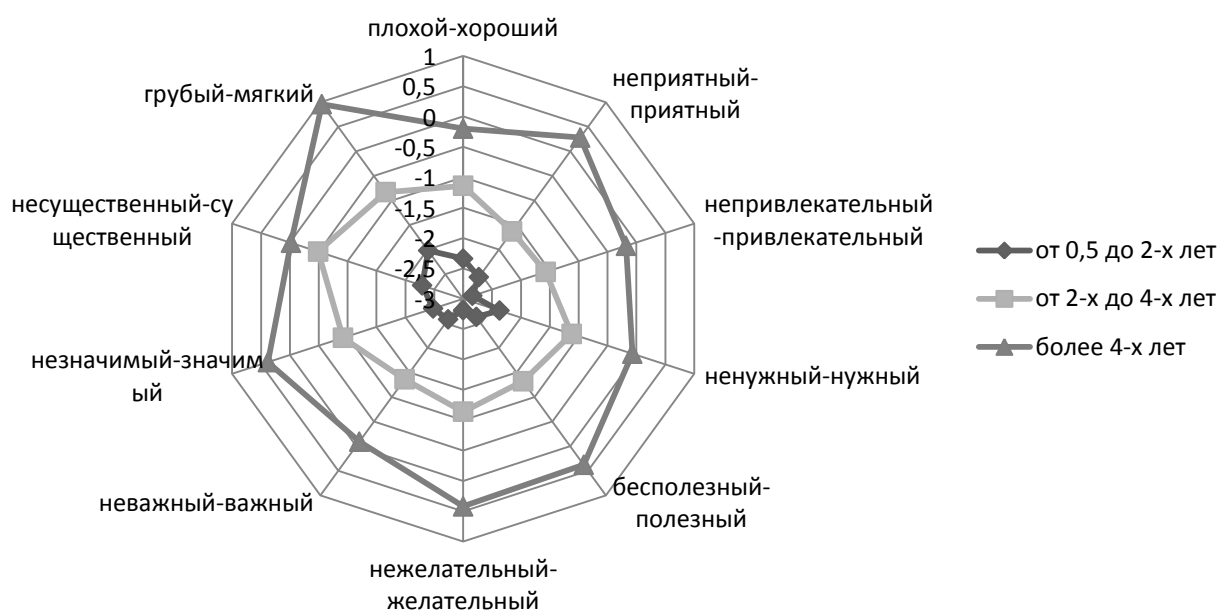


Рис. 12. Динамика эмоционально-оценочного отношения подростков к своим одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья

Данный вывод подтверждается результатами однофакторного дисперсионного анализа, в процессе которого было выявлено, что этап вхождения в группу обучающегося с ОВЗ является фактором, обуславливающим особенности его восприятия другими членами группы ($F_{эмп.} > F_{ст.}$, $p < 0,01$).

В результате математической обработки данных социометрического опроса, проведенного в 22 инклюзивных ученических группах, все ученические группы (классы) были разделены по уровню их групповой сплоченности. Шесть инклюзивных ученических групп, таким образом, были отнесены нами к высокосплоченным типам внутригрупповых отношений (количество взаимных выборов в этих группах превышало 75% от общего количества возможных), семь – к низкосплоченным (менее 25%), и девять – к среднесплоченным (от 25% до 75%) типам. В высокосплоченных инклюзивных ученических группах обучались 17 подростков с ОВЗ; в среднесплоченных – 29 подростков, и в низкосплоченных – 21 подросток с ОВЗ.

Интересен тот факт, что достоверно значимых различий между группами в показателях эмоционально-оценочного отношения их членов к обучающимся с инвалидностью и ОВЗ выявлено не было ни по одному из соответствующих параметров ($p > 0,05$).

Помимо этого, в ученических группах, где обучались более одного подростка с ОВЗ, был зафиксирован факт независимости отношения к подростку от наличия или отсутствия у него ограничений здоровья.

Таким образом, данные первой серии эмпирического исследования свидетельствуют о целесообразности и необходимости выявления тех факторов, которые детерминируют интрагрупповой статус подростка с ОВЗ в инклюзивной ученической группе. Такие факторы, согласно общей гипотезе исследования, могут быть как интрасубъектными, так и интерсубъектными.

3.2 Интрасубъектные факторы статусной позиции подростков с ОВЗ в инклюзивной ученической группе

Вторая серия эмпирического исследования была ориентирована на выявление интра- и интерсубъектных факторов интрагруппового статуса подростков с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных ученических группах.

В связи с результатами первой серии эмпирического исследования, свидетельствующими о том, что высокий статус в инклюзивной группе подростка с инвалидностью – это достаточно редкое явление, нами было принято решение, во-первых, обозначить интрагрупповой статус подростков с инвалидностью и ОВЗ как благоприятный (сочетание высокого статуса в аттракционной структуре со средним в иерархической структуре власти и референтной структуре) и неблагоприятный (сочетание низких статусов в разных структурах группы). Определение интегрального статуса как благоприятного исходило из того, что в инклюзивных ученических группах были созданы определенные условия для развития личности подростка с ОВЗ, предполагающие наличие дружеских отношений в диадах и триадах, гармоничного стиля общения в группе, разносторонних интересов и стремлений. Неблагоприятный интегральный статус подростка с ОВЗ предполагает, что такой подросток находится в группе в ситуации стагнации и маргинализации. Оскорбления и унижения, которым подвергается такой подросток, создают неблагоприятные условия для его развития.

В двух группах испытуемых, каждая из которых включала в себя по 52 подростка с ОВЗ, принадлежащих к определенной нозологической группе, был проведен сравнительный анализ показателей социально-психологических характеристик их личности.

Достоверно значимые различия между двумя исследовательскими группами на высоком уровне значимости были выявлены в показателях прежде всего уровня развития социального интеллекта (Табл. 9).

Таблица 9. Результаты сравнительного анализа показателей уровня развития социального интеллекта у респондентов двух исследовательских групп (методика Дж. Гилфорда и М. Салливена)

показатели	Благоприятный интрагрупповой статус подростков с инвалидностью и ОВЗ	Неблагоприятный интрагрупповой статус подростков с инвалидностью и ОВЗ	t	p
Субтест 1 «Истории с завершением»	3,2 ± 0,2	1,8 ± 0,2	5,00	<0,001
Субтест 2 «Группы экспрессии»	2,8 ± 0,3	1,6 ± 0,2	3,33	< 0,01
Субтест 3 «Вербальная экспрессия»	2,9 ± 0,3	1,8 ± 0,2	3,05	< 0,01
Субтест 4 «Истории с дополнениями»	3,1 ± 0,3	1,7 ± 0,2	3,88	< 0,001
Композитная оценка Общий уровень социального интеллекта	3,0 ± 0,3	1,725 ± 0,2	3,54	< 0,01

Исходя из анализа среднегрупповых показателей эмпирических данных, можно говорить о том, что подростки с ОВЗ, имеющие в целом благоприятный интрагрупповой статус в инклюзивной ученической группе, характеризуются более высоким уровнем развития способности предвидеть последствия своего поведения и поведения других людей в ситуациях внутригруппового взаимодействия ($t = 5,00$, $p < 0,001$), способности адекватно оценивать чувства, эмоции и настроения людей, интерпретировать их по невербальным проявлениям, по мимике, жестам и позам ($t = 3,33$, $p < 0,01$). В большей степени, чем подростки, отвергаемые большинством членов инклюзивной ученической группы, обучающиеся подростки с ОВЗ, принимаемые в инклюзивных классах, обладают чувствительностью к различным оттенкам человеческих отношений, более широким репертуаром ролевого поведения ($t = 3,05$, $p < 0,01$). Достоверно значимые различия между двумя исследовательскими группами были зафиксированы и в среднегрупповых показателях уровня развития способности находить

причины того или иного поведения людей в сложных, изменяющихся ситуациях межличностного взаимодействия ($t = 3,88, p < 0,001$).

Интерес представляют результаты процентного распределения респондентов, обладающих разным интегральным интрагрупповым статусом в инклюзивных ученических группах, по уровню развития у них каждого показателя социального интеллекта (Рис. 13).

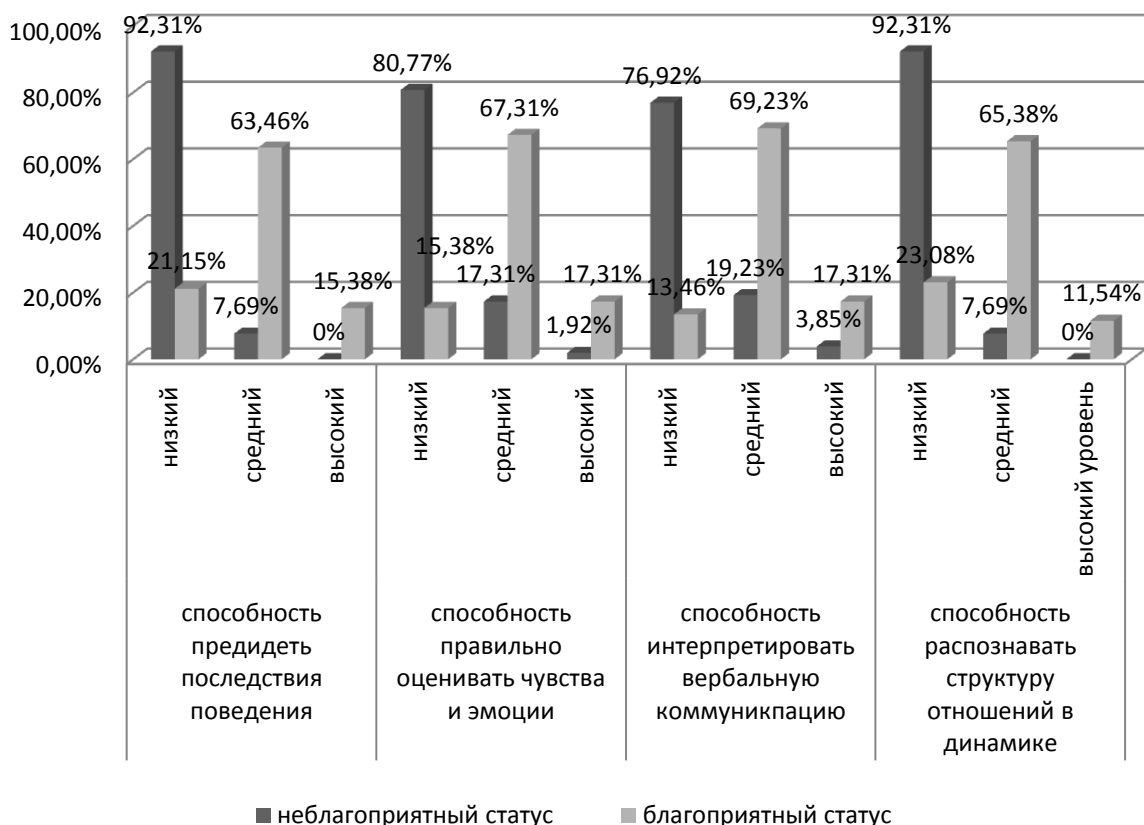


Рис. 13. Процентные распределения подростков с ОВЗ двух исследовательских групп по уровню развития у них всех показателей социального интеллекта

Из рисунка видно, что процентные распределения респондентов двух контрастных групп по показателям интрагруппового статуса в инклюзивной ученической группе по уровню развития у них социального интеллекта достаточно различны и фактически диаметрально противоположны.

Подростки с ОВЗ, занимающие практически лидирующие позиции в группе, характеризуются более высокими показателями развития

способностей к эмпатии, понимания поведения других людей, прогнозирования их поведения и их последствий в разных ситуациях внутригруппового взаимодействия.

Так, почти 100% респондентов, составивших исследовательскую группу, характеризующиеся достаточно благополучным положением в инклюзивной ученической группе, характеризуются средним уровнем развития способности предвидеть последствия своего поведения и поведения других людей в межличностном взаимодействии. В другой группе, напротив, большинство респондентов имеют низкий уровень развития такой способности. Низкие баллы, зафиксированные у этих подростков с ОВЗ, означают то, что они плохо понимают связь между поведением члена группы и их последствиями. 92,31% от общего числа подростков с ОВЗ, отнесенных нами к лицам, имеющим неблагоприятное положение во внутригрупповом взаимодействии, практически не ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения: они не способны анализировать поступки людей, адекватно интерпретировать их, а потому могут часто совершать ошибки, вступать в конфликтное взаимодействие, проявлять агрессию. Вместе с тем следует указать, что 21,15% подростков другой группы (то есть подростков с весьма благоприятным интегральным статусом) имеют те же характеристики. Данный факт может быть интерпретирован как существование системной детерминации статусной позиции подростков с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивной ученической группе.

Свидетельством данного предположения являются результаты дальнейшего исследования.

Так, было выявлено, что 15,38% подростков, имеющих благоприятные межличностные отношения в инклюзивной ученической группе, характеризуются все-таки низким уровнем развития способности к распознаванию эмоциональных состояний других людей по невербальным их проявлениям: они плохо владеют языком телодвижений, взглядов, мимики и жестов, плохо разбираются в нюансах человеческих отношений. Однако

неразвитость такой способности не препятствовало, по каким-то дополнительным причинам, занять позицию принимаемых в группе. То же мы можем говорить и об уровне развития других показателей социального интеллекта.

Обращает на себя внимание тот факт, что процентное распределение респондентов двух исследовательских групп по композитным оценкам социального интеллекта, с одной стороны, свидетельствует о достаточно высоком влиянии уровня его развития на интрагрупповой статус подростка с ОВЗ в инклюзивной ученической группе, а с другой стороны – что воздействие данного интрасубъектного фактора ослабевает в силу действия других причин (Рис. 14).

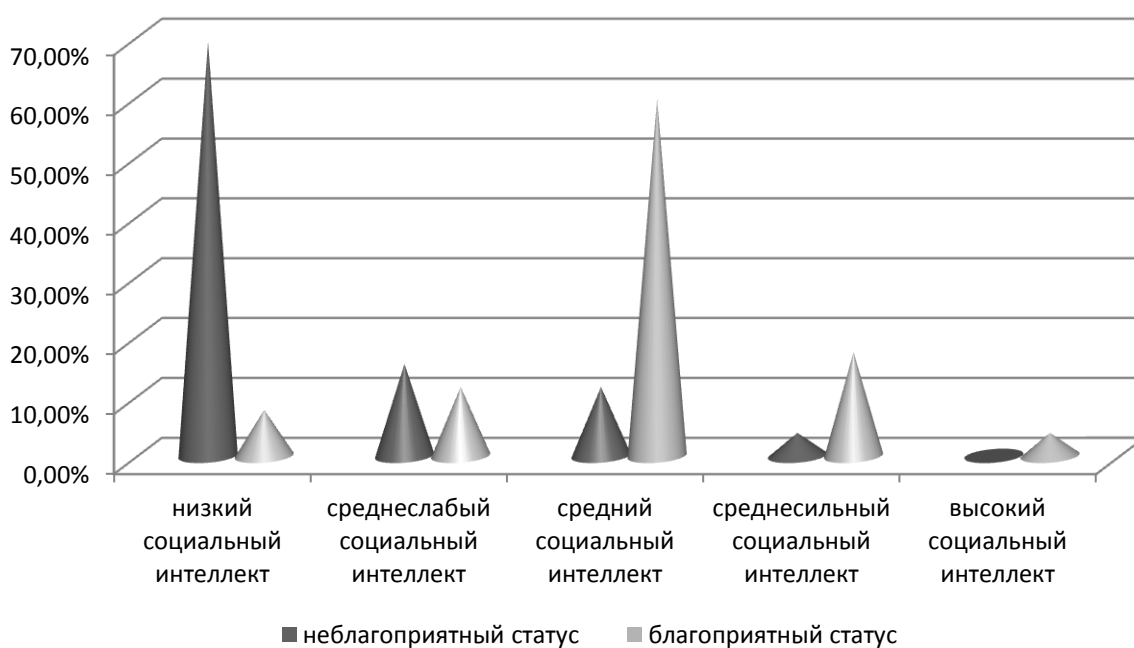


Рис. 14. Процентное распределение респондентов двух исследовательских групп по уровню развития социального интеллекта

Большинство подростков, характеризующихся неблагоприятным статусом в инклюзивной ученической группе, то есть подвергающихся оскорблениям и унижениям, относятся к таким личностям, которые испытывают определенные трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что осложняет процесс их социальной адаптации. Однако

низкий социальный интеллект может компенсироваться за счет развития других социально-психологических характеристик личности, например, занимаемой позицией подростка во внутригрупповом взаимодействии, направленностью его поведения, развитой эмпатией, стилем общения и пр.

Результаты корреляционного анализа показателей интегрального интрагруппового статуса и уровня развития всех компонентов социального интеллекта свидетельствуют о наличии определенных закономерностей. Так, чем выше статус подростка в инклюзивной ученической группе, тем выше уровень его способности к прогнозированию поведения людей ($r = 0,421$, $p < 0,05$), к распознаванию их эмоциональных состояний и настроений по невербальным каналам коммуникации ($r = 0,258$, $p < 0,05$), к анализу изменений межличностных взаимоотношений ($r = 0,291$, $p < 0,05$), к пониманию речевой экспрессии ($r = 0,383$, $p < 0,05$). Вместе с тем, коэффициенты корреляции не столь высоки и свидетельствуют об определенной тенденции взаимосвязи, действующей, однако, на достоверном уровне значимости. Данный факт служит подтверждением предположения о том, что интрагрупповой статус подростка с ОВЗ в инклюзивной ученической группе имеет системную детерминацию и обусловлен целым комплексом интра- и интерсубъектных факторов.

В связи с этим, следующим этапом нашего исследования стало изучение характера взаимосвязи между статусной позицией обучающегося с ОВЗ и тенденциями его реального поведения в инклюзивной ученической группе.

Во-первых, были выявлены достоверно значимые различия между исследовательскими группами в показателях занимаемой респондентами поведенческой позиции в группе (Табл. 10).

Достоверно значимые различия на высоком уровне значимости были зафиксированы по всем шкалам соответствующего опросника.

Таблица 10. Результаты сравнительного анализа среднегрупповых показателей занимаемой подростками с ОВЗ двух исследовательских групп поведенческой позиции в инклюзивных классах

показатели	Благоприятный интрагрупповой статус подростков с инвалидностью и ОВЗ	Неблагоприятный интрагрупповой статус подростков с инвалидностью и ОВЗ	t	p
Зависимость	16,24 ± 1,1	10,37 ± 1,2	3,60	<0,001
Независимость	10,18 ± 1,1	12,44 ± 1,3	1,33	> 0,05
Общительность	15,44 ± 1,3	9,87 ± 1,1	3,26	<0,01
Необщительность	7,39 ± 0,9	10,07 ± 1,2	1,88	>0,05
Принятие «борьбы»	8,56 ± 0,9	14,47 ± 1,5	3,38	<0,01
Избегание «борьбы»	11,34 ± 1,2	9,33 ± 1,2	1,29	>0,05

Так, среднегрупповые показатели тенденции зависимости значимо выше в группе респондентов, отличающихся благоприятным статусом во внутригрупповом взаимодействии ($t = 3,60$, $p < 0,01$), чем в группе респондентов с низким интрагрупповым статусом. Значимо выше в этой группе и показатели тенденции общительности ($t = 3,26$, $p < 0,01$), тогда как показатели принятия «борьбы» как определенной тенденции поведения во внутригрупповом взаимодействии значимо ниже, чем в группе подростков, имеющих неблагоприятный статус в инклюзивном классе ($t = 3,38$, $p < 0,01$).

Необходимо отметить, что репрезентативные ошибки средних значений по шкалам опросника в группе подростков с неблагоприятным статусом в классе имеют достаточно большое значение (в сравнении с идентичными показателями, зафиксированными в другой группе). Данный факт послужил основанием для качественного анализа полученных эмпирических данных. Было выявлено, что среди подростков с низким интегральным статусом большинство составляют те из них, кто характеризуется наличием внутриличностного конфликта между стремлением к принятию внутригрупповых норм и правил и одновременно нежеланием их принимать, между стремлением к установлению доверительных отношений со своими одноклассниками и в то же время

проявлением равнодушия к искреннему общению. Такие амбивалентные стремления подростков снижают уровень их принятия в группе сверстников.

В результате корреляционного анализа было выявлено, что интрагрупповой интегральный статус обучающегося с инвалидностью и ОВЗ положительно коррелирует с тенденциями зависимости ($r = 0,443$, $p < 0,05$) и общительности ($r = 0,501$, $p < 0,01$), как показателей занимаемой поведенческой позиции в группе, и отрицательно – с тенденцией «принятие борьбы» ($r = - 0,371$, $p < 0,05$). Позиция, при которой обучающийся с ОВЗ демонстрирует свое стремление принять групповые нормы и ценности, не оспаривать их и не навязывать свои, проявлять контактность и желание общаться, однако в сочетании со склонностью к компромиссным решениям в ситуациях конфликтного взаимодействия, к избеганию отстаивания своей точки зрения на какие-либо внутригрупповые события, определяет его относительно высокий интрагрупповой статус в инклюзивной ученической группе.

Здесь необходимо уточнить, что данные результаты были получены в процессе корреляционного анализа показателей тенденций поведения обучающихся с ОВЗ в инклюзивной ученической группе и показателей их социометрического статуса, рассчитанного нами на основании ответов всех респондентов на один, достаточно официальный вопрос о том, кого из своих одноклассников они оставили бы в новом ученическом коллективе, а кого – нет. Вполне возможно, что при постановке другого вопроса, отражающего менее официальные отношения, результаты могли бы быть и другими.

Необходимо, в связи с этим, остановиться еще на одном факте. При качественном анализе результатов исследования тенденций поведения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в реальной инклюзивной ученической группе было выявлено, что тенденции зависимости – независимости, общительности – необщительности, принятие борьбы – избегание борьбы у большинства испытуемых имеют, скорее, внешнюю, чем внутреннюю характеристику, что в большинстве случаев эти тенденции неустойчивы и

проявляются только в определенной группе, что они вовсе не отражают истинные, внутренне присущие характеристики их личности.

Следующим этапом нашего исследования стало изучение отношения респондентов двух исследовательских групп к людям, их типичных способов поведения в межличностном взаимодействии с другими людьми.

С помощью опросника межличностных отношений А.А. Рукавишникова (ОМО) был определен уровень развития трех основных межличностных потребностей у подростков с инвалидностью и ОВЗ. В результате исследования был зафиксирован тот факт, что достоверно значимые различия в интересующих нас показателях между двумя исследовательскими группами характерны для определенных шкал и субшкал опросника.

Так, по результатам исследования, можно говорить о том, что интрагрупповой статус подростков с ОВЗ в определенной мере зависит от особенностей развития у них межличностных потребностей, то есть потребностей во включении, контроле и аффекте (Табл. 9).

Таблица 11. Результаты сравнительного анализа способов отношения к людям у подростков с ОВЗ двух исследовательских групп

Межличностные потребности	Благоприятный интрагрупповой статус подростков с инвалидностью и ОВЗ	Неблагоприятный интрагрупповой статус подростков с инвалидностью и ОВЗ	t	p
Включенность				
Le	6,81 ± 0,8	2,34 ± 0,3	5,26	< 0,001
Lw	6,38 ± 0,7	2,48 ± 0,3	4,81	< 0,001
Контроль				
Ce	4,89 ± 0,5	6,09 ± 0,7	1,39	> 0,05
Cw	5,92 ± 0,6	3,08 ± 0,3	4,24	<0,001
Аффект				
Ae	5,29 ± 0,6	4,09 ± 0,4	1,14	> 0,05
Aw	5,19 ± 0,6	5,39 ± 0,6	0,56	> 0,05

В группе подростков с благоприятным интрагрупповым статусом, согласно результатам проведенного исследования, большинство стремятся к тому, чтобы другие члены группы проявляли к ним интерес, чтобы

включаться в различные социальные группы и быть как можно чаще среди других людей. Вместе с тем для них совершенно не свойственно контролировать поведение других людей, влиять на них, руководить ими и принимать самостоятельные решения за других. Они в большей степени, чем низкостатусные подростки, испытывают потребность в установлении близких отношений, эмоционально отзывчивых и доверительных.

Низкостатусные подростки с ОВЗ в меньшей степени, чем подростки, принимаемые членами ученических инклюзивных групп, ориентированы на поддержание чувства взаимного интереса друг к другу, способны поддерживать этот интерес, развивать его и проявлять его в отношении других членов группы. Однако при отсутствии потребности во включении в социальные отношения, большинство низкостатусных подростков с инвалидностью и ОВЗ не переносят над собой контроль: стремление к независимости и неразвитая способность самостоятельно принимать решения, что в достаточной степени характерно для многих подростков с инвалидностью, могут стать источником отвержения такого подростка в группе.

Необходимо отметить также, что те подростки, которые в инклюзивном классе отвергаются большинством, сочетают в себе низкий уровень потребности в принятии других и высокий уровень потребности в контроле других. Эгоцентрические черты личности, таким образом, становятся источником их неприятия членами группы.

Неразвитость потребности во включении, что может быть обусловлено прежним, семейным опытом подростка, предполагает его отказ от проявления интереса не к достижению высокого статуса в группе, а скорее, интереса к своим одноклассникам, к особенностям их личности, к их потребностям, к установлению с ними взаимоотношений, основанных на взаимной поддержке и взаимопомощи, взаимопонимании и взаимовлиянии.

Низкостатусные подростки, по данным нашего исследования, имеют достаточно высокую потребность в контроле, то есть потребность в создании

и сохранении чувства самоуважения среди сверстников, однако, не испытывая при этом потребности их понять и принять со всеми их индивидуальными особенностями. Такое сочетание межличностных потребностей обуславливает нарастание в группе противодействия в ответ на поведение подростка, детерминированное сочетанием высокого уровня развития потребности в контроле и низкого – потребности во включении. Такое сочетание, характерное для большинства низкостатусных подростков с инвалидностью и ОВЗ, предполагает их стремление завоевать власть, а не известность у своих одноклассников. В достижении такой осознаваемой или неосознаваемой цели могут использоваться разные средства: требование пристального внимания со стороны одноклассников и учителей к собственной персоне, игнорирование потребностей и интересов других, скорее всего, продиктованы психологическими механизмами защиты их личности, выработанными вследствие наличия у них инвалидности и взаимосвязанного с ней внутреннего, неосознаваемого предположения о «долге» перед ними всех, кто инвалидность не имеет. Такая эгоцентрическая позиция подростка с ОВЗ во внутригрупповом взаимодействии на интуитивном уровне обуславливает противодействие со стороны других членов группы, которое усиливается вследствие имеющегося культурно-исторического опыта отношения к инвалидности. Чрезмерное стремление к контролю ведет к формированию оборонительного поведения, что и обуславливает групповое отвержение такого подростка в ученическом коллективе.

Подростки с ОВЗ, характеризующиеся благоприятным статусным положением в инклюзивной ученической группе, напротив, имеют высокую потребность в создании и поддержании взаимных теплых и доверительных отношений с людьми, и что интересно, не с каждым, а с избранными одноклассниками.

Об этом свидетельствуют результаты количественного и качественного анализа эмпирических данных, полученных с помощью методики изучения

направленности личности В. Смекала и М. Кучера, предназначенной для выявления преобладающей у респондента личностной (на себя), деловой (на задачу) или коллективистской (на взаимодействие) направленности и с помощью методики Е.В. Залюбовской, ориентированной на выявление преобладающего типа восприятия группы (Рис. 15).

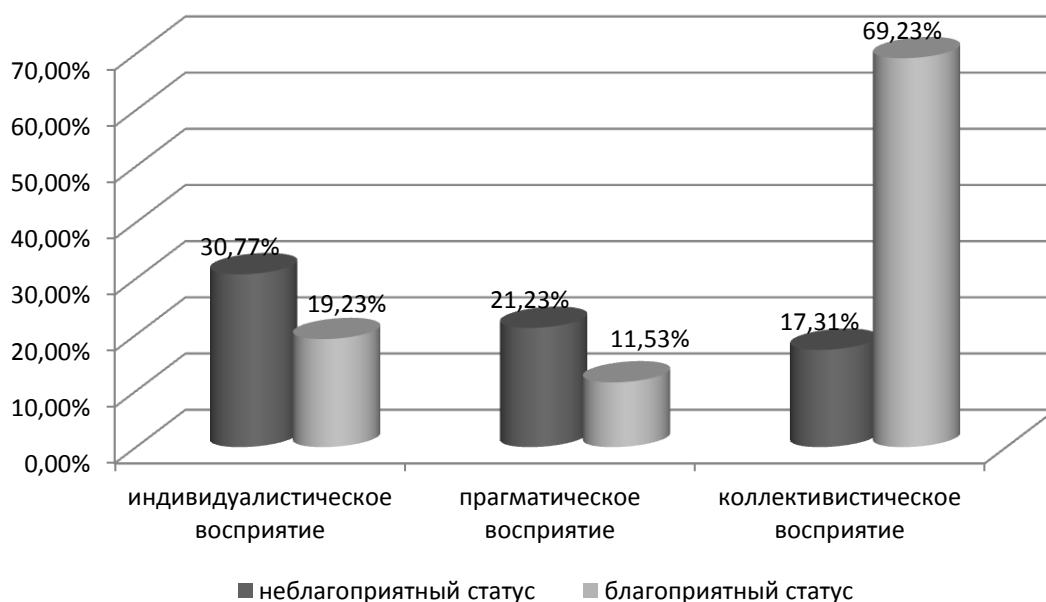


Рис. 15. Процентные распределения подростков с разным интрагрупповым статусом по преобладающему типу восприятия ими инклюзивных ученических групп

Было выявлено, что многие подростки (21,23%), отвергаемые членами ученического коллектива, характеризуются ярко выраженной направленностью на себя. Они воспринимают инклюзивную ученическую группу как возможность для удовлетворения индивидуальных, во многом компенсаторных потребностей, для достижения своих целей. Не меньшее количество подростков с неблагоприятным статусом в группе (30,77%) отнесены нами, по результатам проведенного исследования, к индивидуалистическому типу восприятия группы, проявляющемуся в уклонении подростков от совместных форм деятельности, в ограничении контактов и предпочтении индивидуальных форм работы.

Преобладание мотивов личностного благополучия, получения от других признание и престижа, сочетающихся с завышенной самооценкой своих способностей, обуславливает противостояние в ученической группе и

формирование конфликтных взаимоотношений. Неразвитая потребность во взаимодействии, в установлении эмоционально близких отношений, неустойчивость интересов и стремлений таких подростков, их игнорирование потребностей других членов группы обуславливают их отвержение в группе.

Доминирующая же направленность личности подростков с ОВЗ, принимаемых членами инклюзивной ученической группы, является коллективистская направленность, то есть такие подростки стремятся к общению и установлению эмоционально близких отношений со сверстниками, стремятся научиться взаимодействовать с ними для достижения общего, а не только личного, результата. Степень выраженности коллективистской направленности, таким образом, является одним из факторов интрагруппового статуса подростков с ОВЗ в инклюзивной ученической группе.

Необходимо акцентировать внимание еще на одном факте. Сочетание всех трех видов направленности личности подростков, составивших две исследовательские группы, отнюдь не одинаково. Мы не можем говорить о том, что все подростки, характеризующиеся благоприятным статусом в группе, ориентированы на установление именно коллективистских отношений со своими одноклассниками. Несмотря на то, что достоверно значимые различия между двумя исследовательскими группами были получены по всем показателям типа восприятия группы, такой абсолютной связи выявлено не было, что подтверждается и результатами корреляционного анализа эмпирических данных.

Наиболее информативными оказались результаты изучения в двух группах испытуемых преобладающего типа отношения к людям в самооценке и взаимооценке, выполненного с помощью соответствующей методики Т. Лири.

Во-первых, первичная обработка полученных результатов показала, что в группе подростков с благоприятным статусом доминирует адаптивность интраперсонального поведения, тогда как в другой группе – экстремальность.

Здесь необходимо отметить, что данная методика была использована нами как для выявления самооценки своего поведения в группе подростков с инвалидностью и ОВЗ, так и для оценки их поведения другими членами инклюзивной ученической группы. Эта же методика использовалась нами и для определения представлений испытуемых об «идеальном» партнере по межличностному взаимодействию, то есть идеальном друге, настоящем лидере и авторитете. В связи с этим, результаты проведенного исследования дают нам возможность более глубокого объяснения причинно-следственных связей между интрагрупповым статусом подростков с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивной ученической группе и социально-психологическими характеристиками их личности и личности других членов группы.

Было выявлено, что среднегрупповые характеристики подростков с ОВЗ, которые дали им одноклассники, диаметрально противоположны (Рис. 16, Табл. 12).

Если подростков с инвалидностью и ОВЗ, имеющих благоприятный интрагрупповой статус в инклюзивной ученической группе, характеризуют большинство одноклассников как лиц, достаточно дружелюбных, склонных к сотрудничеству, гибких, компромиссных, сознательно конформных, стремящихся к установлению дружеских отношений со своими сверстниками, то отвергаемых подростков воспринимают в классе как лиц, отличающихся раздражительностью, навязчивостью, хвастливостью, эгоистичностью.

Анализ протоколов исследования показал, что чаще других характеристик обучающиеся отмечали у низкостатусных подростков с ОВЗ такие качества личности, как «упрямый» (15,53), «недоверчивый» (14,89), «подозрительный» (14,82), «недружелюбный» (13,98), «обидчивый» (13,03), «агрессивный» (12,11), «злопамятный» (12,12), «жалобщик» (11,97), «озлобленный» (10,05).

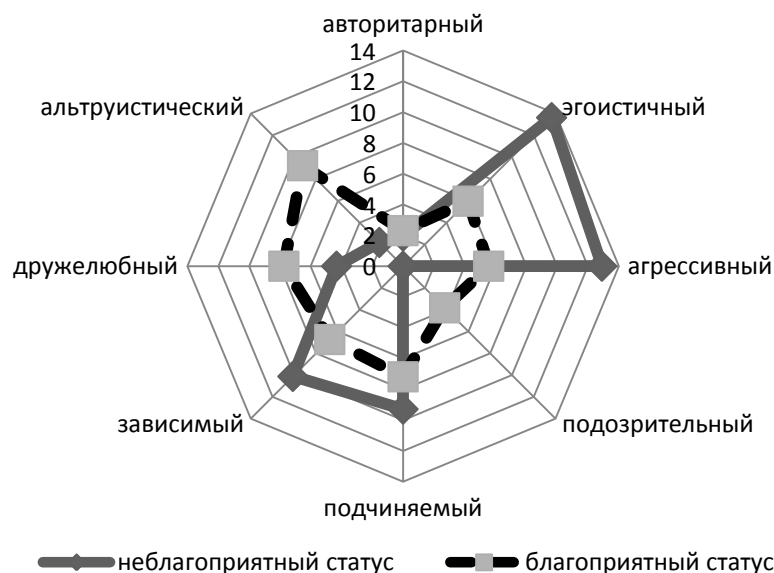


Рис. 16. Профили типа восприятия подростков с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивной ученической группе

В характеристиках же подростков с благоприятным статусом их одноклассники отмечали противоположные черты – «всегда дружелюбен» (16,25), «всех любит» (15,67), «старается утешить каждого» (13,82), «мягкотелый» (11,38), «бескорыстный» (11,08), «добрый» (10,24).

Вместе с тем, необходимо отметить, что оценка стиля поведения подростков с инвалидностью и ОВЗ, занимающих достаточно благополучную для их развития статусную позицию в реальной ученической группе, не в достаточной степени однородна.

Несмотря на то, что достоверно значимые различия в показателях оценки одноклассниками стиля поведения подростков с инвалидностью и ОВЗ, отличаются друг от друга на достоверном уровне различий (в частности, были выявлены различия по таким показателям, как «эгоистический» ($t = 5,36$, $p < 0,001$), «агрессивный» ($t = 8,79$, $p < 0,001$), «подозрительный» ($t = 5,83$, $p < 0,001$), «зависимый» ($t = 11,30$, $p < 0,001$), «альтруистический» ($t = 6,78$, $p < 0,001$)), наряду с указанными характеристиками стиля поведения в группе, совпадающие в более чем 10%, в некоторых случаях звучали такие оценки, как «способен быть критичным к

себе» (8,64), «справедливый» (8,08), «уважительный» (7,73), «умеет настоять на своем» (6,44), «любит ответственность» (5,18).

Таблица 12. Результаты сравнительного анализа оценок стиля поведения в группе подростков с ОВЗ двух исследовательских выборок

Стили поведения в группе	Благоприятный интрагрупповой статус подростков с ОВЗ	Неблагоприятный интрагрупповой статус подростков с ОВЗ	t	p
Авторитарный	2,31 ± 0,3	1,96 ± 0,2	0,97	> 0,05
Эгоистический	5,97 ± 0,6	13,64 ± 1,3	5,36	<0,001
Агрессивный	5,56 ± 0,7	12,91 ± 1,3	8,79	<0,001
Подозрительный	3,82 ± 0,5	10,87 ± 1,1	5,83	<0,001
Подчиняемый	7,18 ± 0,8	9,28 ± 1,0	1,64	>0,05
Зависимый	6,73 ± 0,7	10,12 ± 1,1	11,30	<0,001
Дружелюбный	7,74 ± 0,8	4,32 ± 0,5	3,64	< 0,01
Альтруистический	9,23 ± 1,0	2,18 ± 0,3	6,78	<0,001

В связи с этим, нами был проведен сравнительный анализ представлений обучающихся всех обследованных инклюзивных классов об «идеальном однокласснике» и показателей статусной позиции подростков с ОВЗ в аттракционной, референтной структуре группы и неформальной структуре власти.

Обращает на себя внимание тот факт, что оценки «идеального друга», «настоящего лидера» и «настоящего авторитета» сами по себе отличаются друг от друга, причем, на достаточно высоком уровне значимости.

Так, большинство подростков, как с инвалидностью, так и без нее, в качестве идеального друга видят дружелюбного (20,78), отзывчивого (19,87), бескорыстного (18,36), уступчивого (18,34), добросердечного (18,08), общительного (16,53), великодушного (15,45), и терпимого к недостаткам других (10,94) одноклассника.

Представление же о «настоящем лидере», которому бы подростки доверили принимать за себя и группу в целом решения, иное. Здесь в значительно большей степени, чем в предыдущих характеристиках,

отмечались такие качества личности, как «умение производить впечатление» (19,92), «распоряжаться» (19,05), «брать на себя ответственность» (18,96), «способность быть строгим, но справедливым» (18,12).

Наглядно результаты сравнительного анализа представлений подростков об идеальных одноклассниках представлены на рисунке 17.

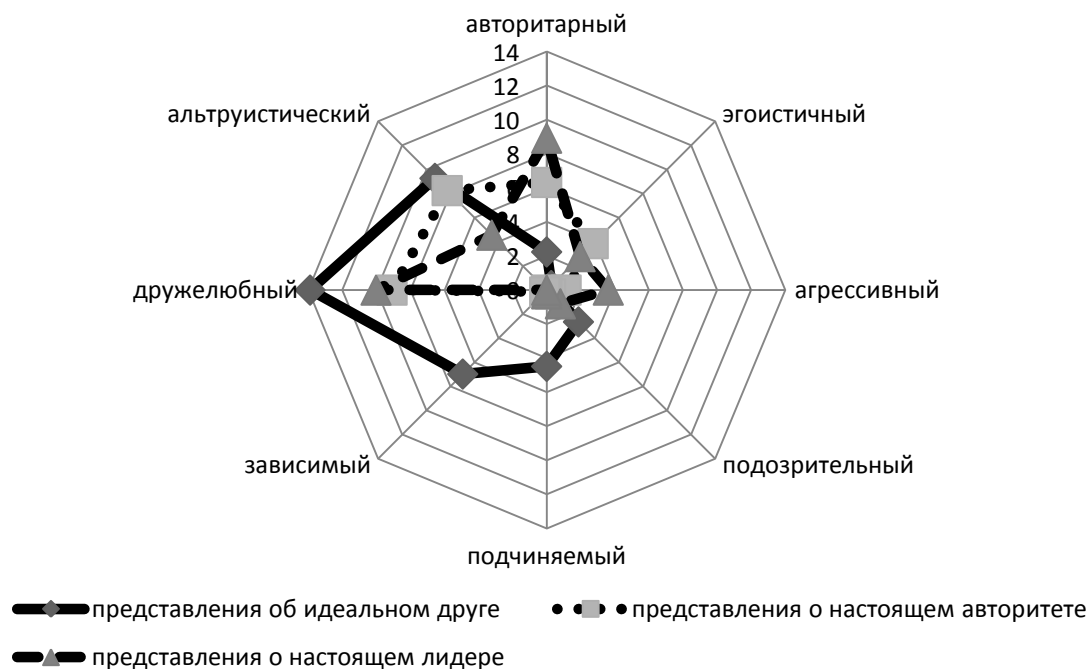


Рис. 17. Результаты исследования представлений обучающихся в инклюзивных классах об идеальных одноклассниках

Следующим этапом исследования стало изучение особенностей соотношения характеристик личности подростков с ОВЗ, занимающих разные статусные позиции в инклюзивных ученических группах, и характеристик «идеального друга», «настоящего авторитета» и «настоящего лидера». Результаты сравнительного анализа и последующего корреляционного анализа позволяют сделать вывод о том, что в группе подростков с благоприятным интрагрупповым статусом существует тесная корреляционная связь между интересующими нас показателями.

Так, было выявлено, что статус подростка с ОВЗ в аттракционной структуре инклюзивной ученической группе положительно коррелирует с такими характеристиками их личности, как «дружелюбие» ($r = 0,552$,

$p < 0,001$), «альтруизм» ($r = 0,334$, $p < 0,01$), «зависимость» ($r = 0,173$, $p < 0,05$) и «подчиняемость» ($r = 0,197$, $p < 0,05$).

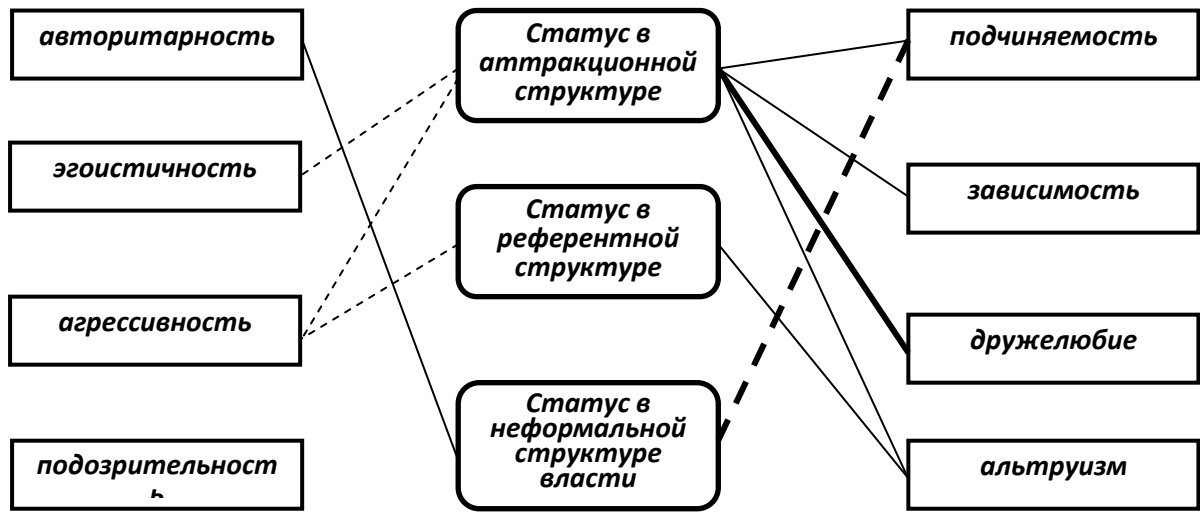


Рис. 18. Корреляционные связи между статусом подростков с ОВЗ и оценками их личности

Статус в неформальной структуре власти в инклюзивной ученической группе положительно взаимосвязан только с характеристиками авторитарности ($r = 0,303$, $p < 0,01$) и отрицательно – подчиняемости ($r = -0,410$, $p < 0,001$).

Интерес представляют результаты изучения уровня самооценки личности подростков с ОВЗ с разным интрагрупповым статусом. Было выявлено, что завышенная самооценка подростков с ОВЗ обуславливает снижение их статуса в группе.

Так, на рисунках 19 и 20 наглядно представлены результаты сравнительного анализа самооценки и взаимооценки подростков с ОВЗ. Такую оценку давали не только одноклассники подростков, но и учителя, осуществляющие функции классных руководителей в инклюзивных ученических группах.

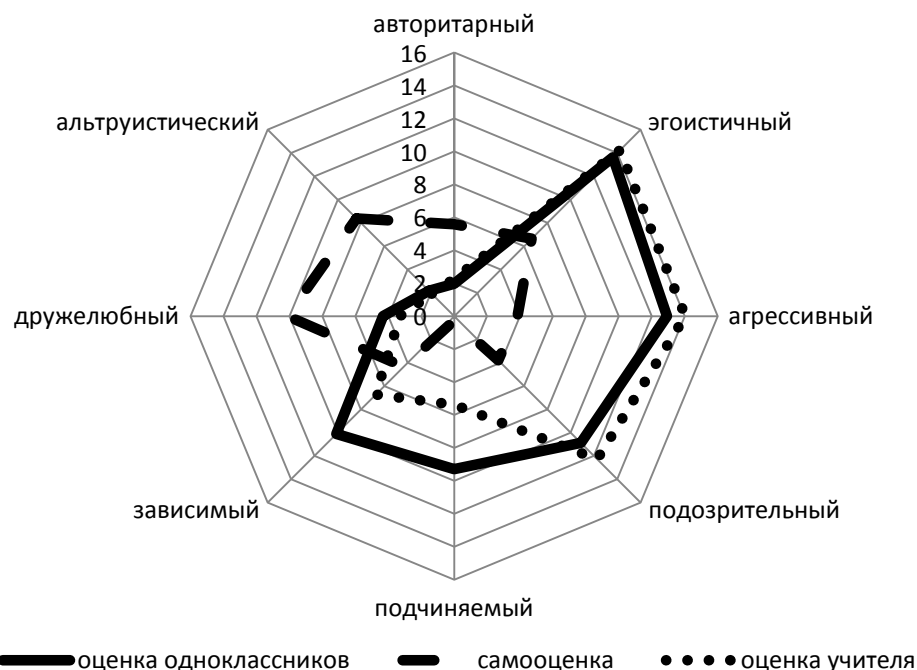


Рис. 19. Соотношение самооценки, взаимооценки и оценки учителя низкостатусных подростков с ОВЗ

Из рисунка видно, что самооценка низкостатусных подростков с инвалидностью и ОВЗ достаточно неадекватна, так как имеет значительную разницу с оценкой как одноклассников, так и учителей, выполняющих функции классных руководителей, их стиля поведения в межличностном взаимодействии. Обращает на себя внимание и тот факт, что оценка одноклассников и оценка учителей, имея схожий профиль, так же различна, причем в своих характеристиках личности подростков с ОВЗ учителя отмечают еще большую, по сравнению с обучающимися, экстремальность их поведения в группе. В большей степени учителя отмечают у низкостатусных подростков с ОВЗ их агрессивность и подозрительность, и в меньшей – их зависимость и подчиняемость. Данный факт служит основанием для предположения о том, что учитель даже в ученических группах подростков имеет определенное влияние на мнение обучающихся друг о друге. С другой стороны, более позитивные характеристики, в частности, и степени выраженности подчиняемости подростков с инвалидностью и ОВЗ, их

зависимости и, что характерно, дружелюбия, которые дали им одноклассники, свидетельствуют о том, что в инклюзивной ученической группе, даже при общем отвержении подростков с ОВЗ, есть сочувствующие им сверстники, что при определенных социально-психологических условиях возможна успешная их адаптация в школьном коллективе.

Соотношение самооценки, оценки одноклассников и оценки учителей подростков с ОВЗ, представленное на рисунке 20, свидетельствует об адекватности их восприятия себя как члена группы.

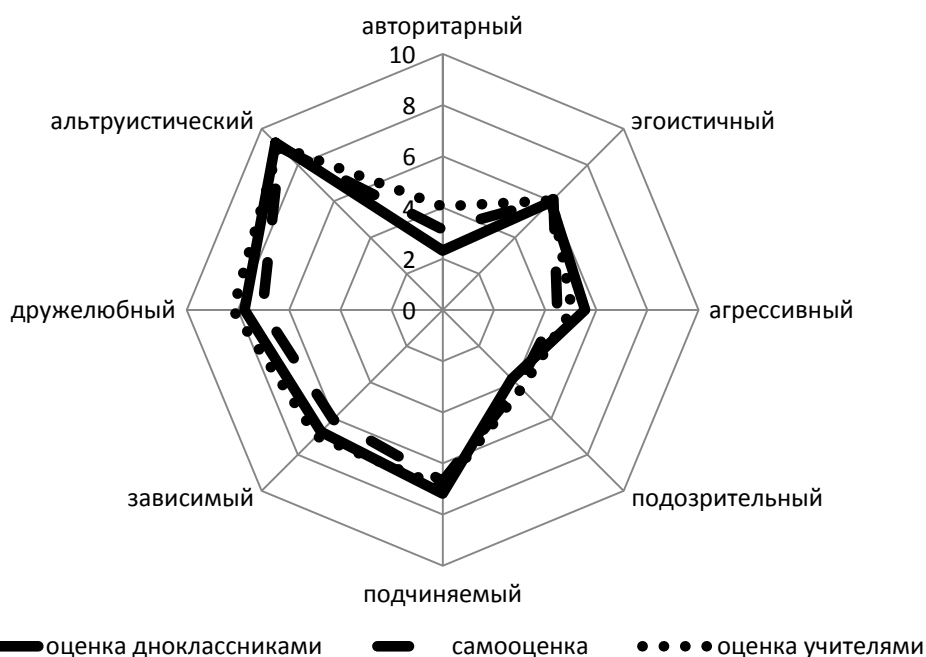


Рис. 20. Соотношение самооценки, взаимной оценки и оценки учителя подростков с ОВЗ, имеющих благоприятный интрагрупповой статус в инклюзивной ученической группе

Как видно из рисунка, соотношение самооценки, оценки одноклассниками и учителями стиля поведения в группе подростков с ОВЗ приближены друг к другу. Незначительные отличия говорят об адекватной самооценки тех подростков с ОВЗ, которые характеризуются достаточно благоприятным статусом в группе, обеспечивающем успешную их адаптацию в социум.

Таким образом, в результате эмпирического исследования социально-психологических характеристик личности подростков с ОВЗ, занимающих противоположные статусные позиции в инклюзивных ученических группах, были сделаны предварительные выводы о том, что интрагрупповой статус таких подростков зависит от уровня развития у них потребности во включении и аффикте, направленности на себя и на коллектив, от типа восприятия группы, их самооценки и степени выраженности эгоистических и агрессивных черт их личности.

3.3 Факторные структуры интрагруппового статуса подростка с ОВЗ в инклюзивной ученической группе

Факторные структуры интрагруппового статуса подростка с инвалидностью в инклюзивной ученической группе, представленные на рисунке 26, позволяют выделить разные для двух исследовательских групп факторы. Данный вывод свидетельствует о системной детерминации интрагруппового статуса подростка с ОВЗ в инклюзивных классах.

Так, основными факторами благоприятного интрагруппового статуса подростков с ОВЗ являются:

1. Фактор направленности группы (21,92% - доля объяснимой дисперсии) включает в себя следующие факторные нагрузки:

- направленность на дело (0,782);

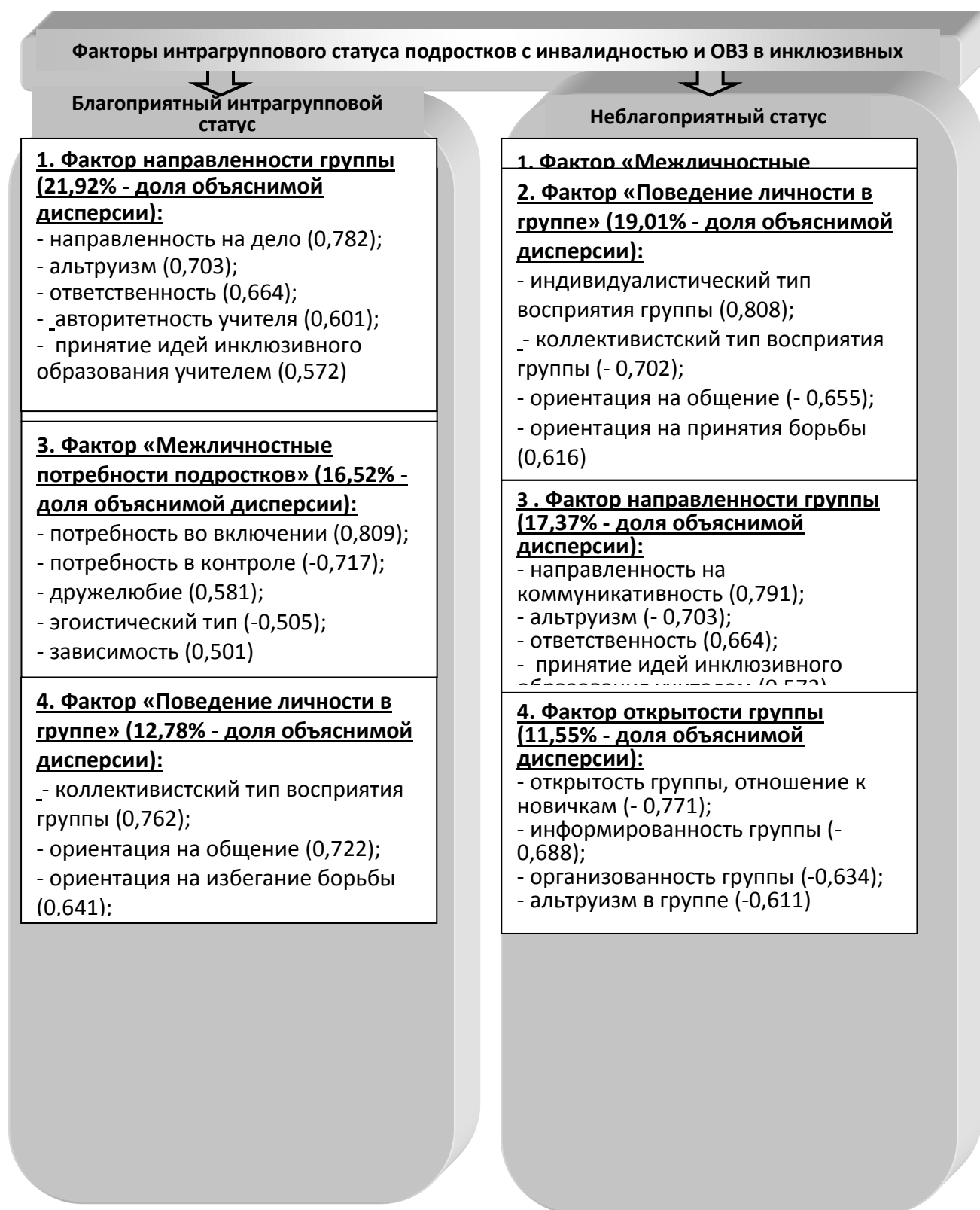


Рис. 21. Факторная структура интрагруппового статуса подростков с инвалидностью в инклюзивных учебных группах

- альтруизм (0,703);
- ответственность (0,664);
- авторитетность учителя (0,601);
- принятие идей инклюзивного образования учителем (0,572).

2. Фактор открытости группы (18,74% - доля объяснимой дисперсии), который включает в себя:

- уровень открытости группы, отношение к новичкам (0,811);
- уровень развития информированности группы (0,779);
- уровень развития организованности группы (0,701);
- уровень развития взаимной поддержки и взаимовыручки в группе, степень выраженности альтруизма в группе (0,644).

3. Фактор «Межличностные потребности подростков» (16,52% - доля объяснимой дисперсии), состоящий:

- потребность во включении (0,809);
- потребность в контроле (-0,717);
- дружелюбие (0,581);
- эгоистический тип (-0,505);
- зависимость (0,501).

4. Фактор «Поведение личности в группе» (12,78% - доля объяснимой дисперсии), включающий в себя следующие факторные нагрузки:

- коллективистский тип восприятия группы (0,762);
- ориентация на общение (0,722);
- ориентация на избегание борьбы (0,641);
- ориентация на зависимость (0,557);
- подозрительность (0,508).

Таким образом, результаты факторного анализа свидетельствуют о том, что в группе подростков с благоприятным статусом доминирующую роль играют социально-психологические характеристики самой группы и главным образом фактор направленности группы. Следовательно, для включения подростков с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивный класс целесообразным

представляется создание для этого необходимых условий, состоящих в ориентации ученической группы на совместную деятельность, развитие интереса к ней и к достижению ее успешности. Не менее важным условием представляется развитие открытости группы, ее гибкость и мобильность, способность к изменению организационной структуры в случае включения в группу подростка с особенностями в развитии.

Результаты факторного анализа эмпирических данных, полученных в исследовательской выборке, где подростки с ОВЗ занимают неблагоприятный для их развития интрагрупповой статус, факторные структуры имеют другое содержание.

Так, было выявлено, что доминирующим фактором их интрагруппового статуса является фактор, содержащий социально-психологические характеристики их личности.

1. Фактор «Межличностные потребности подростков» (22,09% - доля объяснимой дисперсии), включающий в себя:

- потребность в контроле (0,821);
- потребность во включении (-0,699);
- агрессивность (0,661);
- эгоистический тип (0,576);
- зависимость (0,501).

2. Фактор «Поведение личности в группе» (19,01% - доля объяснимой дисперсии) состоит из следующих факторных нагрузок:

- индивидуалистический тип восприятия группы (0,808);
- коллективистский тип восприятия группы (- 0,702);
- ориентация на общение (- 0,655);
- ориентация на принятия борьбы (0,616).

3. Фактор направленности группы (17,37% - доля объяснимой дисперсии):

- направленность на коммуникативность (0,791);
- альтруизм (- 0,703);

- ответственность (- 0,692);
- принятие идей инклюзивного образования учителем (- 0,518).

4. Фактор открытости группы (11,55% - доля объяснимой дисперсии).

Данный фактор включает в себя:

- открытость группы, отношение к новичкам (- 0,771);
- информированность группы (- 0,688);
- организованность группы (-0,634);
- альтруизм в группе (-0,611).

Таким образом, анализ факторной структуры исследовательской выборки, в которой подростки с ОВЗ занимают неблагоприятный статус в инклюзивной ученической группе показал, что при условии включения подростков с особыми потребностями в инклюзивный класс, с доминирующей направленностью на установление гармоничных отношений между одноклассниками, наблюдается отвержение подростков, в силу наличия у них последствий инвалидности.

Выводы по главе 3

В результате проведенных эмпирических исследований были сделаны следующие выводы:

1. Интрагрупповая структура инклюзивной ученической группы характеризуется интенсивностью процессов микрогруппирования, в результате которого образуется множество микрогрупп, состоящих либо из диад или триад, либо из большего количества членов группы, но имеющих достаточно развитую систему внутригрупповых процессов, внутри одной малой группы. Эти микрогруппы, представляющие собой сплоченный коллектив с высоким уровнем своего единства и нулевым уровнем разобщенности, находятся в состоянии вынужденного взаимодействия, которое может быть как конфликтным, обусловленным стремлением к соперничеству и борьбе «за власть», за доминирующее влияние на всю группу в целом, либо в «дипломатических» отношениях, предполагающих наличие жестких границ между микрогруппами.

2. Специфическими особенностями интрагруппового структурирования инклюзивных ученических групп является наличие в них дополнительных формальных и неформальных структур, складывающихся на основе осознанного или неосознаваемого отношения к инвалидности как к критерию индивидуальных различий и характера восприятия факта присутствия «другого» в едином социально-психологическом пространстве схожих субъектов совместной учебной деятельности.

3. Факт включения подростка с ОВЗ в ученическую группу создает условия для наиболее яркого проявления индивидуально-психологических особенностей ее членов, что обуславливает интенсификацию процессов внутригрупповой дифференциации и интеграции, активизирующих групповую динамику и формирование на этой основе контрастных характеристик инклюзивных ученических групп: либо высококонфликтных групп, состоящих из множества микрогрупповых объединений и отдельных

индивидов, не включенных ни в одно из них, либо сплоченного ученического коллектива, обладающего свойствами группового субъекта деятельности.

4. В условиях более длительного пребывания обучающегося с ОВЗ в одной и той же ученической группе отношение к нему в целом более позитивное, чем в двух других случаях. Динамика изменения эмоционально-оценочного отношения обучающихся без ОВЗ к своим сверстникам с ОВЗ характеризуется своей последовательной позитивной направленностью.

5. Подростки с ОВЗ, имеющие в целом благоприятный интрагрупповой статус в инклюзивной ученической группе, характеризуются более высоким уровнем развития способности предвидеть последствия своего поведения и поведения других людей в ситуациях внутригруппового взаимодействия, способности адекватно оценивать чувства, эмоции и настроения людей, интерпретировать их по невербальным проявлениям, по мимике, жестам и позам. В большей степени, чем подростки, отвергаемые большинством членов инклюзивной ученической группы, обучающиеся подростки с ОВЗ, принимаемые в инклюзивных классах, обладают чувствительностью к различным оттенкам человеческих отношений, более широким репертуаром ролевого поведения и более высоким уровнем социального интеллекта.

6. Статус подростка с ОВЗ в аттракционной структуре инклюзивной ученической группе положительно коррелирует с такими характеристиками их личности, как «дружелюбие», «альтруизм», «зависимость» и «подчиняемость».

7. Преобладание у подростков с инвалидностью и ОВЗ мотивов личностного благополучия, получения от других признания и престижа, сочетающихся с завышенной самооценкой своих способностей, обуславливает противостояние в ученической группе и формирование конфликтных взаимоотношений. Неразвитая потребность во взаимодействии, в установлении эмоционально близких отношений, неустойчивость интересов и стремлений таких подростков, их игнорирование потребностей

других членов группы обуславливают их отвержение в инклюзивной ученической группе.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОПТИМИЗАЦИИ ИНТРАГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧЕНИЧЕСКИХ ГРУППАХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

При реализации социально-психологических мер, направленных на оптимизацию интрагруппового взаимодействия в инклюзивных группах, необходимо следовать общим критериям инклюзии, в том числе:

- включение всех и каждого учащегося в общий образовательный процесс и досуговую деятельность;
- учет индивидуальных характеристик и особых потребностей всех участников инклюзивных групп с особым вниманием к обучающимся с инвалидностью;
- организация социально-психологических и педагогических условий, в которых каждый из членов инклюзивных учебных групп имеет возможность определенных успехов в учебе, играх, внеклассной деятельности;
- отказ от установок на унификацию обучающихся в пользу уважения к многообразию индивидуальных различий, обусловленных как особенностями здоровья и инвалидностью, так и иными факторами (социально-экономическими, культурными и субкультурными, гендерными и т.п.);
- социальный подход к инвалидности, понимающей ее не как «нарушения» у ее обладателя, а как стимул к совершенствованию психолого-педагогической поддержки и обеспечения доступности среды.

Основные меры организации социально-психологической поддержки и оптимизации интрагруппового взаимодействия членов инклюзивных учебных групп, рекомендуемые для психологов и социальных педагогов, можно условно классифицировать на основании нескольких критериев.

По масштабу решаемых задач среди них можно условно выделить:

- общие (реализации комплекса организационно-правовых, психологических, педагогических, коррекционных, медико-социальных мер

по комплексному внедрению принципа инклюзии для оптимизации развивающей социально-психологической среды в инклюзивной школе и обеспечения благополучного «микrokлимата» в каждой отдельной группе);

- частные (мероприятия, предназначенные или адаптированные для подросткового возраста и ориентированные на характерные для данного возрастного периода деятельностные, мотивационные, коммуникативные, когнитивные, эмоционально-волевые особенности);

- специальные (вариативные согласно нозологическим особенностям обучающихся с инвалидностью, входящих в ту или иную группу).

По уровню социально-психологического воздействия можно выделить два вида мероприятий по оптимизации интрагруппового взаимодействия в инклюзивных группах:

- 1) ситуационные (симптоматические) – осуществляются по мере необходимости, в зависимости от текущего состояния межличностных взаимоотношений в группе, особенно в случае эскалации конфликтов, чрезмерной конкуренции, противоборства членов групп; кратковременны по воздействию и направлены на снятие острых симптомов неблагополучия интрагруппового взаимодействия;

- 2) каузальные – осуществляются в рамках регулярной психолого-педагогической поддержки инклюзивных учебных групп и направлены на формирование оптимального интрагруппового взаимодействия путем воздействия на основные детерминанты. Воздействие преимущественно долгосрочное или среднесрочное, корректирующее причины неконструктивных явлений и развивающее позитивные тенденции внутригрупповой динамики.

По форме социально-психологической работы можно выделить следующие ее виды:

- 1) индивидуальная – включающая индивидуально-психологическое консультирование, психокоррекцию, педагогическую и социальную поддержку;

2) групповая – включающая групповые тренинги, игры, групповую психокоррекцию, организацию совместного досуга учеников инклюзивных групп, системы наставничества и «шефства», и т.п.;

3) смешанная – сочетание групповой работы и индивидуальных консультаций, психокоррекционных и других мероприятий при работе с отдельными членами группы (каждым, либо отдельными наиболее значимыми или нуждающимися членами – например, просоциальными или антисоциальными лидерами, активом, аутсайдерами, акцентуированными личностями, обучающимися, имеющими риск маргинализации, включая лиц с инвалидностью, семейным неблагополучием, малообеспеченностью, культурными, лингвистическими отличиями и т.п.)

Целенаправленная оптимизация интрагруппового взаимодействия в инклюзивных учебных группах подростков может состоять из четырех блоков, взаимосвязанных между собой (на основе модификации традиционно выделяемой структуры психокоррекционного комплекса):

1. Диагностический блок. Выявление социально-психологических особенностей группы, в том числе: уровня ее сплоченности, этапа формирования коллектива, особенностей распределения лидерства и руководства, симпатий и антипатий в группе, доминирующих стратегий поведения в конфликте и т.п. Также рекомендуется дифференциально-психологическая диагностика индивидуальных особенностей членов группы на предмет выявления характеристик, значимых для коммуникативного взаимодействия. В том числе, общего интеллекта и социального интеллекта, эмпатии, локуса контроля, самооценки и уровня притязаний, стрессоустойчивости и фрустрации, наличия акцентуаций характера и психопатий, ключевых интересов, ценностей, особенностей личностного и профессионального самоопределения. На основании подобной диагностики производятся анализ факторов риска и сильных сторон коллектива, выявление аутсайдеров, наиболее остро нуждающихся в социальной интеграции, а также лидеров, на которых можно опереться для более

эффективного взаимодействия с коллективом (особенно ценный «кадровый резерв» - просоциальные лидеры). Тщательная диагностика необходима для составления дальнейших блоков оптимизации интрагруппового взаимодействия и разработки критериев оценки их эффективности.

2. Установочный блок. Установление контакта и сотрудничества между психологом и группой, а также между членами инклюзивной группы, активизация групповой динамики. Принятие норм взаимодействия в группе и побуждение к совместной деятельности. Преодоление тревожности, взаимного отчуждения и недоверия, «айсбрейкинг» (от англ. «колка льда» - снятие коммуникативных барьеров), формирование мотивации на позитивные изменения. В рамках данного блока подросткам должна быть предоставлена «обратная связь» по итогам психодиагностики из предыдущего блока, осуществляемая в понятной для них, деликатной и эмоционально-позитивной форме, вознаграждающая их усилия по участию в исследовании и углубляющая уровень их самопознания.

3. Основной блок. Командообразование с целью формирования коллектива как малой социальной группы, достигшей высокого уровня сплоченности и просоциальной направленности, объединенной интенсивными межличностными коммуникациями, общими целями, задачами и совместной деятельностью. Гармонизация взаимоотношений в группе, конструктивное преодоление конфликтов, повышение уровня субъектности и инициативы каждого ее члена. Достижение принятия в коллективе подростков с инвалидностью и их интеграции в совместную деятельность с подростками, не имеющими инвалидности. Инициация внеклассного взаимодействия, дружбы и совместного проведения досуга за пределами школы для всех обучающихся, включая имеющих инвалидность. Содействие обучающимся в преодолении индивидуальных психологических проблем и личностном росте, повышении уровня их коммуникативной компетентности – для совершенствования качества взаимоотношений между ними. Формирование современного инклюзивного понимания инвалидности,

концепции «особых потребностей», просоциальной толерантности, прав человека и равноправия людей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Наиболее общая составляющая основного блока - повышение уровня сформированности всех компонентов психологической культуры субъектов социального взаимодействия (начиная с самих подростков, и заканчивая работниками образовательной организации), к которым можно отнести следующие:

- рефлексивный компонент, включающий адекватную самооценку и способность к самопознанию;

- коммуникативный компонент, включающий в себя высокий уровень развития социального интеллекта и коммуникативной компетентности, мотивацию на построение доброжелательных взаимоотношений с другими людьми;

- поведенческий компонент, включающий самообладание, навыки общения, воспитанность, вежливость, эффективную вербальную и невербальную коммуникацию, рациональные стратегии поведения.

4. Контрольно-оценочный блок. Включает промежуточный и итоговый контроль эффективности реализации каждого блока согласно заранее разработанным критериям. Показательны результаты контрольной психодиагностики групповой динамики и психологического состояния отдельных членов учебной группы, уровня сформированности коммуникативных компетенций, социального интеллекта, эмпатии обучающихся, взаимоподдержки и взаимопринятия, количества и качества межличностных взаимоотношений, наличия общения во внеучебное время, совместных игр, развлечений и познавательной деятельности, общих интересов и мероприятий. Также оптимальность интрагруппового структурирования характеризуют оценка уровня автономности коллектива, инициативности и самоорганизации и контроль положения обучающихся с инвалидностью в социометрической структуре группы, их уровня

самооценки, притязаний и личностных особенностей, отражающих уровень социализации и позитивного принятия их референтной группой. Завершается контрольно-оценочный блок составлением итогового психологического или психолого-педагогического заключения о результатах проведенной работы с оценкой эффективности достижения исходно поставленных целей и задач.

Условиями достижения эффективности программы оптимизации интрагруппового взаимодействия в инклюзивных учебных группах подростков являются:

- четкая постановка целей и конкретизирующих цели задач;
- разработка стратегических, тактических аспектов и порядка реализации запланированных мер;
- определение того, какие именно типы социально-психологических мер будут доминировать и сочетаться в программе: каким будет их масштаб (общие, специальные, частные); вид (ситуационные, либо каузальные), форма (индивидуальная или групповая);
- установление временных рамок, частоты и длительности занятий, необходимых для реализации программы в целом и каждого ее блока в частности;
- привлечение членов семей, значимых взрослых и друзей обучающихся к участию в построении коллектива, совместной досуговой, культурной и образовательной деятельности;
- гибкость программы и ее чувствительность к реальному ходу групповой динамики;
- обеспеченность оборудованием, помещением, материалами и т.п.;
- тщательный подбор методов и методик, методологически согласованных между собой.

Наиболее легко обеспечить методологическую согласованность методов и методик программы оптимизации интрагруппового взаимодействия в инклюзивных группах подростков путем их подбора в рамках какого-либо одного психологического направления. Допускается и

эkleктическое сочетание методик, заимствованных из различных подходов, однако в этом случае требуется тщательное их согласование между собой во избежание хаотичности и непоследовательности. Распространенными и положительно зарекомендовавшими себя в оптимизации интрагруппового взаимодействия и социально-значимых личностных особенностей подростков, являются следующие направления и подходы:

- деятельностное направление (методы развития самоконтроля, саморегуляции, просоциальных норм и ценностей, организации совместной деятельности, которые объединяют психологическую поддержку и воспитательную работу в инклюзивной школе);

- психодинамическое направление (классический психоанализ, аналитическая психология, клиент-центрированный подход К. Роджерса, логотерапия В. Франкла, экзистенциальный подход и др., включая характерные для каждого из них методы);

- поведенческое направление (например, классическое обусловливание, оперантное обусловливание, мультимодальное программирование, иммерсионные методы и методы систематической десенсибилизации и сенсibilизации);

- когнитивное направление (в т.ч., рационально-эмотивная терапия А. Эллиса, когнитивный подход А. Бека, реальностная терапия У. Глассера);

- транзактный анализ Э. Берна (в т.ч., анализ транзакций, техника семейного моделирования и др.);

- гештальттерапия Ф. Перлз (включает в себя широко разработанный комплекс техник и упражнений).

В рамках выбранных направлений можно сочетать такие методы, как социально-психологический тренинг, организацию системы наставничества и шефства, групповые дискуссии, методы индивидуально-психологического консультирования, арттерапию, музыкотерапию, библиотерапию, танцевальную терапию, проективный рисунок, сочинение историй и

сказкотерапию, куклотерапию, психогимнастику, аутотренинг и релаксацию, методы биологически-обратной связи, психодраму, и др.

В рамках программы оптимизации интрагруппового взаимодействия в инклюзивных группах, следует учитывать индивидуальные особенности, в том числе, психологические характеристики каждого подростка с инвалидностью. Необходимо избегать стигматизации или даже просто выделения подростков с инвалидностью из общего состава группы. Рекомендуется последовательно способствовать их социализации и групповой интеграции, обеспечивать их равноправное участие в совместной деятельности группы, поддерживать их личностный рост, инициативность, мотивацию достижения, позитивную самооценку.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В связи с созданием инклюзивных групп в средних общеобразовательных школах, возникла необходимость проведения углубленного социально-психологического исследования в средних классах.

С помощью блока методик на большой выборке устанавливались особенности социально-психологического климата и сплоченности инклюзивных групп, в которые включены подростки с ОВЗ, а также интрагрупповой статус последних. Прослеживались взаимосвязи между статусной позицией подростков с ОВЗ, их личностными особенностями и временем интеграции в класс.

Полученные данные позволили сделать следующие **выводы**:

1. В инклюзивных группах социально-психологический климат является в целом менее благоприятным, чем в традиционных группах, гомогенных по своему составу – не включающих подростков с ОВЗ. В них отмечается поляризация показателей: почти треть инклюзивных групп (27,3%) характеризуется высоко благополучным и крайне неблагоприятным климатом. При этом отрицательных проявлений отношения к своей группе (на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях) в интегрированных классах значимо больше, чем в обычных классах, а подростки с ОВЗ крайне редко (4,8%) приобретают высокий статус в группе.

2. Инклюзивные группы так же, как и традиционные, имеют в целом средний уровень развития по параметру сплоченности, но показатели различных инклюзивных групп не идентичны. Наличие сплоченных инклюзивных групп раскрывает возможности организации эффективного инклюзивного образования в средней общеобразовательной школе.

2.1. Почти половина инклюзивных групп (40,9%) характеризуется минимальным количеством положительных взаимных выборов, но треть (31,8%) – максимальным количеством положительных взаимных выборов, свидетельствующем о высокой групповой сплоченности в совместной

учебной деятельности. Аналогичные контрастные показатели в обычных классах отсутствуют.

2.2. Общее количество отрицательных выборов, а также количество отрицательных взаимных выборов в инклюзивных группах значимо выше, чем в традиционных (гомогенных) группах, что является показателем более высокой напряженности эмоционального фона.

3. Для большинства (двух третей) инклюзивных групп характерно образование сплоченных микрогрупп с жесткими границами, находящихся в конфликтных или договорных отношениях друг с другом. В трети инклюзивных групп для интрагруппового структурирования характерно наличие лидера и отсутствие членов группы, имеющих низкий статус.

4. Отношение подростков к однокласснику с ОВЗ связано с продолжительностью его обучения в интегрированном классе: при длительном обучении (более 4 лет) усиливаются положительные тенденции.

5. Статусная позиция, занимаемая подростком с ОВЗ в инклюзивной группе, связана с рядом личностных диспозиций.

5.1. Благоприятный статус (средний статус при расчете интегрального статуса члена группы по системе М.Ю.Кондратьева в сочетании с отдельными высокими показателями) связан с высоким уровнем социального интеллекта, развитой потребностью во включенности, обуславливающей интерес к одноклассникам, и достаточно адекватной самооценкой, соответствующей оценкам учителя и сверстников.

5.2. Низкий интегральный интрагрупповой статус связан с более низким уровнем социального интеллекта; с выраженной потребностью в контроле при слабо выраженной потребности во включенности, принятии сверстников, что способствует реализации рентных установок; с неадекватной самооценкой своих личностных качеств, значительно отличающейся от оценок учителя и одноклассников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова, В.В. Действенная групповая эмоциональная идентификация как проявление альтруистического поведения и способы ее исследования у дошкольников [Текст] / В.В. Абраменкова // Новые исследования в психологии. 1978. № 2 (19). С. 89 – 94.
2. Абраменкова, В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе [Текст] / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 70 – 77.
3. Авдеевская, Е.П. Принадлежность к группе и самовосприятие личности [Текст] / Е.П. Авдеевская // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 144 – 150.
4. Агадуллина, Е.Р. Коллективные действия: предикаты и модели [Текст] / Е.Р. Агадуллина // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 42 – 51.
5. Агадуллина, Е.Р. Взаимосвязь воспринимаемой целостности группы и групповой активности [Текст] / Е.Р. Агадуллина, М.В. Котова // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2012. № 1. С. 97 – 105.
6. Агеев, В.С. Взаимоотношения групп с неравным социальным статусом и психологические последствия несправедливости [Текст] / В.С. Агеев // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 4. С. 12 – 19.
7. Агеев, В.С. Эффект внутригруппового фаворитизма в лабораторных и естественных условиях [Текст] / В.С. Агеев, И.В. Солодовников // Вестник МГУ. Серия Психология. 1984. № 4. С. 28 – 38.
8. Алемаскин, М.А. Межличностные отношения трудновоспитуемых школьников в коллективе класса [Текст] / М.А. Алемаскин // Проблемы социальной психологии. М., 1971.
9. Алешина, Ю.Е. Взаимоотношения подростков в школьном коллективе [Текст] / Ю.Е. Алешина, А.С. Коноводова // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 64 – 71.

10. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. №1. С.5–16.
11. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-92.
12. Алиева, З.А. Взаимосвязь направленности личности и межличностных отношений старшеклассников: автореф.канд.психол.наук. М., 2001.
13. Алифанов, С.А. Основные направления анализа лидерства [Текст] / С.А. Алифанов // Вопросы психологии. 1991. № 3. С. 90 – 98.
14. Амяга, Н.В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении [Текст] / Н.В. Амяга // Личность, общение, групповые процессы. М., 1991. С. 57 – 74.
15. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. М.: Аспект Пресс, 2014. 363 с.
16. Андреева, Г.М. К дискуссии о проблеме группы в социальной психологии [Текст] / Г.М. Андреева, А.Ю. Шевелева // Вестник МГУ. Сер. 14 Психология. 1998. № 1. С. 41 – 52.
17. Андреева, Г.М. Принципы исследования межличностного восприятия в процессе совместной деятельности [Текст] / Г.М. Андреева, А.И. Донцов, А.У. Хараш // Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: МГУ, 1981. С. 68 – 85.
18. Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе [Текст] / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1989. 224 с.
19. Анненкова, Э.Р. Формирование позитивных социальных отношений подростков с агрессивным поведением со сверстниками в учебной группе: дисс.канд.психол.наук. Ставрополь, 2003.
20. Антипина, Г.С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп [Текст] / Г.С. Антипина. Л.: ЛГУ, 1982. 111 с.

21. Антоненко, И.В. Социально-психологическое исследование доверия в сфере деловых отношений: монография [Текст] / И.В. Антоненко. М.: ГУУ, 2003. 51 с.
22. Афонькина Ю.А. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью как вектор трансформации современного российского общества // *Общественные науки*. 2017. № 2-1. С. 477-481.
23. Афонькина Ю.А. "Проблемное поле" семьи ребенка с инвалидностью как основание психолого-педагогического сопровождения // *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. № 56-8. С. 309-315.
24. Афонькина Ю.А. Ребенок с инвалидностью как субъект психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования // *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. № 56-9. С. 238-244.
25. Афонькина Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи в контексте социализации ребенка с инвалидностью // *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. № 57-4. С. 244-250.
26. Афонькина Ю.А. Инклюзивный потенциал образования как социальной среды // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. Т. 8. № 3-1. С. 91-94.
27. Ачитаева, И.Б. Деструктивные взаимоотношения в учебных группах образовательных учреждений МВД России [Текст] / И.Б. Ачитаева: дисс.канд.психол.наук. М., 2010.
28. Базаров, Т.Ю. Процессы социальной идентичности в организациях [Текст] / Т.Ю. Базаров, Ю.Т. Кузьмина // *Российский психологический журнал*. 2005. Т. 1. № 1. С. 30 – 45.
29. Базаркина, И.Н. Научная методология, эмпирические методы и методики социальной психологии [Текст] / И.Н. Базаркина, Д.А. Донцов, М.В. Донцова // *Вестник практической психологии образования*. 2013. № 1(34). С. 36-48.

30. Байбародских, А.А. Поэтапное формирование межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития: автореф. дисс. канд. психол. наук. Казань, 2002.
31. Балашова, О.Г. Изменение социометрического статуса подростков в процессе социализации в учебной группе: автореф.канд.психол.наук. Самара, 1999.
32. Банч, Г. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса. Пособие для учителей [Текст] / Г. Банч. М.: РООИ «Перспектива», 2008. 64 с.
33. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с ЗПР [Текст] / Н.Л. Белопольская. М., 1999. 127 с.
34. Бгажнокова И.М. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 30-39
35. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика и коррекция развития детей с интеллектуальной недостаточностью. М.: Когито-Центр, 2013. 56 с.
36. Белоусова, А.К. Принципы изучения совмещенной психологической системы [Текст] / А.К. Белоусова // Российский психологический журнал. 2006. № 3. С. 7 – 22.
37. Белоусова, А.К. Компоненты совместного решения в педагогической деятельности учителей [Текст] / А.К. Белоусова, И.В. Нурмухамедова // Известия Южного федерального университета. 2010. № 6. С. 77 – 84.
38. Белоусова, А.К. Взаимовлияние партнеров в совместной мыслительной деятельности в процессе обучения [Текст] /А.К. Белоусова, Д.Ф. Даутов // Известия ЮФУ. Педагогические науки. 2009. № 9. С. 117- 127.
39. Бендас, Т.В. Перспективы развития гендерной психологии лидерства в свете современных научных тенденций [Текст] / Т.В. Бендас //

- Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2011. № 3 (12). С. 85 – 92.
40. Беспалов, Д.В. Динамика лидерства в группах подростков и юношей [Текст] / Д.В. Беспалов // Современная социальная психология: теоретические подходов и прикладные исследования. 2011. № 3 (12). С. 49 – 60.
41. Беспалов, Д.В. Динамика лидерства в группах различной организованности [Электронный ресурс] / Д.В. Беспалов, Н.В. Набасова // Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета. 2013. № 1 (25). С. 222 – 230.
42. Бехтерев, В.М. Избранные работы по социальной психологии [Текст] / В.М. Бехтерев. М.: Наука, 1994. 400 с.
43. Битянова, М.Р. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике / М.Р. Битянова. М.: ООО «Чистые пруды», 2005. 32 с.: ил. (Библиотечка «Первого сентября», серия «Школьный психолог»).
44. Бовина, И.Б. О феномене «группового духа» [Текст] / И.Б. Бовина // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1998. № 1. С. 47 -52.
45. Богданов, В.А. Системный подход к изучению социально-психологических явлений в производственном коллективе [Текст] / В.А. Богданов, В.Е. Семенов // Социально-психологические проблемы производственного коллектива / Отв. ред. Е.В. Шорохова и др. М.: Наука, 1983. С. 22 – 34.
46. Бодалев, А.А. Психология межличностных отношений [Текст] / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. 1993. № 2.
47. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
48. Бойко, В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность [Текст] / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. М.: Мысль, 1983. 207 с.

49. Бонкало, Т.И. Тенденции и перспективы развития методологии социальной психологии / Т.И. Бонкало // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2014. № 2 (124). С. 20 – 24.
50. Бонкало, Т.И. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / Т.И. Бонкало, М.Н. Цыганкова // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2015. Т. 14. № 1 (128). С. 52 – 59.
51. Бонкало, Т.И. Методические рекомендации по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах / Т.И. Бонкало, В.В. Пчелинова, Н.И. Никитина, М.Н. Цыганкова / под ред. Т.И. Бонкало. М.: Издательство РГСУ, 2015. 326 с.
52. Бонкало Т.И., Цыганкова М.Н. Актуализация личностного и профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. М.: РГСУ, 2015. 215 с.
53. Бочковская, И.А. Социально-психологическое сопровождение адаптации подростков с инвалидностью в условиях интегрированного образования: автореф.канд.психол.наук. М., 2012.
54. Брушлинский, А.В. Психология субъекта: индивида и группы [Текст] / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 71-79.
55. Брызгалова, С.О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / С. О. Брызгалова, Г.Г. Зак // Специальное образование. 2010. № 3. С. 14-20.
56. Вайсман, Р.С. Связь межличностных отношений с групповой эффективностью деятельности [Текст] / Р.С. Вайсман // Вопросы психологии. 1977. № 4. С. 64 – 73.

57. Вайсман, Р.С. Групповая эффективность и межличностные отношения [Текст] / Р.С. Вайсман, Е.Л. Птичкина // Новые исследования в психологии. 1978. № 2 (9). С. 23 – 36.
58. Васильева, О.С. Особенности социально-психологической адаптации старших подростков с разными характеристиками личностного развития [Текст] / О.С. Васильева, И.И. Журавлева // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2011. № 30. С. 7- 19.
59. Васькова, О.В. Характеристики социальной идентичности в ученической группе старшеклассников [Текст] / О.В. Васькова // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 100 – 110.
60. Васькова, О.В. Взаимосвязь феноменов интеграции и внутригруппового структурирования в ученической группе старших подростков: автореф.дисс.канд.психол.наук. М., 2013.
61. Вильшевская, А.А. Проблемы, возникающие у детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе социализации [Текст] / А.А. Вильшевская // Сборник материалов конференции НИЦ Социосфера. 2013. № 11. С. 42 – 44.
62. Виноградова, С.Н. Особенности социально-психологических компонентов сплоченности студенческих групп [Текст] / С.Н. Виноградова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия. Психология. 2010. № 2. С. 52 – 64.
63. Волков, И.П. Динамика лидерства в детском коллективе [Текст] / И.П. Волков, Л.Г. Минина, Н.Ю. Хрящева, А.Ю. Шалыто. Л., 1970.
64. Волохов, А.В. Статусные различия в оценке старшеклассниками своего коллектива // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1987. № 2. С. 41 – 44.
65. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т.4. М.: Педагогика, 1984.
66. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 115–136.

67. Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. Организация обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 3. С. 102-108.
68. Гайдар, Г.М. Социально-психологическая концепция группового субъекта: монография [Текст] / Г.М. Гайдар. Воронеж: ВГУ, 2013. 396 с.
69. Гайдар, Г.М. Групповой субъект в зеркале социальной перцепции [Текст] / Г.М. Гайдар // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. 2010. № (48). С. 108 – 111.
70. Галабиева, Л.И. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной среде [Текст] / Л.И. Галабиева // Сборники материалов конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 3. С. 125 – 129.
71. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений [Текст] / Л.Я. Гозман. М.: МГУ, 1987. 170 с.
72. Головаха, Е.И. Структура групповой деятельности. Социально-психологический анализ [Текст] / Е.И. Головаха. Киев, 1979. 139 с.
73. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Подбор образовательной среды, адекватной новым возможностям ребенка, и его дальнейшее сопровождение // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2015. № 21-1. С. 38-41.
74. Горбатенко, А.С. Социально-психологические детерминанты включения нового индивида в группу [Текст] / А.С. Горбатенко // Вопросы психологии. 1982. № 3. С. 99 – 104.
75. Горбатенко, А.С. Структура межличностных отношений в старших классах: методика и результаты исследования [Текст] / А.С. Горбатенко, Т.М. Горбатенко. Ростов н/Д.: РГПУ, 1996. 60 с.

76. Горбачева, А.Г. Влияние современных информационных технологий на взаимодействие людей в рамках малых социальных групп [Текст] / А.Г. Горбачева // Вестник НГУЭУ. 2013. № 3. С. 140 – 145.
77. Гребеньков, В.А. Некоторые социально-психологические аспекты устойчивости межличностных отношений в контактных группах школьников [Текст] / В.А. Гребеньков // Вопросы психологии коллектива школьников и студентов. Курск: КГПИ, 1976. С. 65 – 70.
78. Гулевич, О.А. Межгрупповые отношения: направления социально-психологического исследования [Текст] / О.А. Гулевич. М.: Институт психологии им. Л.С. Выготского, 2006. 192 с.
79. Гулевич, О.А. Индивидуальные особенности членов группы как причина межгрупповых конфликтов [Текст] / О.А. Гулевич // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 2. С. 68 – 77.
80. Гуленко, В.В. Интровертная соционика. Внутренние отношения в группе как отражение ее интегрального типа [Текст] / В.В. Гуленко // Соционика, ментология и психология личности. 1996. № 4. С. 44 – 52.
81. Данилин, К.Е. Формирование внутригрупповых установок и рефлексивной структуры группы [Текст] / К.Е. Данилин // Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: МГУ, 1981. С. 124 – 151.
82. Данилин, К.Е. Восприятие межличностных предпочтений в малой группе [Текст] / К.Е. Данилин // Общение и оптимизация совместной деятельности/ Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. М.: МГУ, 1987. С. 166 – 177.
83. Демидова Л.И. Психологические средства адаптации лиц в социуме: На примере лиц с ограниченными возможностями в передвижении: Дис. канд. психол. наук. Новосибирск, 2005. 220 с.
84. Дмитриева, Е.Е. Проблемные дети. Развитие через общение: учебно-методическое пособие. М., 2009.

85. Дмитриева Е.Е. Коммуникативные детерминанты социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2014. № 4 (62). С. 11-16.
86. Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие как условие успешной школьной адаптации детей с ОВЗ // Вестник Минского университета. 2014. № 3 (7). С. 3-10.
87. Донцов, А.И. О понятии «группа» в социальной психологии [Текст] / А.И. Донцов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1997. № 4. С. 17 – 25.
88. Донцов, А.И. Разработка критериев анализа совместной деятельности [Текст] / А.И. Донцов, Е.М. Дубовская, И.М. Улановская // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 61 – 71.
89. Донцов, А.И. Социальный контекст как фактор взаимодействия меньшинства и большинства [Текст] / А.И. Донцов, М.Ю. Токарева // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 115 – 123.
90. Донцов, Д.А. Методы и методики социально-психологического исследования учебных групп [Текст] / Д.А. Донцов, Н.Ю. Драчева, С.В. Власова // Школьные технологии, рубрика «Экспертиза». 2013. № 1. 184 с., С. 156-172.
91. Дорофеев, В.А. Взаимосвязь доверия и понимания участников образовательного процесса [Текст] / В.А. Дорофеев // Известия ЮФУ. 2009. № 3. С. 163 – 168.
92. Дубов И.Г. Проблема «значимого другого»: терминологический аспект // Индивидуальность педагога и формирование личности школьников. Даугавпилс, 1988. С.6-9.
93. Дубовская, Е.М. Психологические характеристики детской неформальной группы [Текст] / Е.М. Дубовская // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2012. № 3. С.5 – 14.

94. Духновский, С.Г. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса: дисс.докт.психол.наук. Екатеринбург, 2013.
95. Духновский, С.Г. Комплексная диагностика гармоничности и дисгармоничности межличностных отношений субъектов образовательного процесса [Текст] / С.Г. Духновский // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия 12. Психология. 2012. № 20 (279). С. 98 – 105.
96. Духновский, С.Г. Психология отношений личности: монография [Текст] / С.Г. Духновский. Курган: КГПУ, 2014. 381 с.
97. Елизаров, С.Г. Влияние включенности учебных групп в социальную систему на структуру и содержание личностных ценностных ориентаций [Текст] / С.Г. Елизаров // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2006. № 1. С. 95 – 102.
98. Елизаров, С.Г. Мотивационно-ценностная включенность малых групп в социальную систему: опыт исследования [Текст] / С.Г. Елизаров. Курск: КГУ, 2006. 197 с.
99. Еремина, А.Н. Экспериментальное изучение влияния социально-психологической зрелости группы на нравственное самоопределение старшеклассников (в условиях совместной деятельности) [Текст] / А.Н. Еремина // Эксперимент в социальной психологии / Под ред. В.А. Барабанщикова. М.: ИП РАН, 2010. С. 799- 803.
100. Жигорева М.В., Кочеткова Г.В. Теоретические подходы к раскрытию компетентности участников инклюзивного образования // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2017. № 1 (71). С. 93-104.
101. Журавлев, А.Л. Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования [Текст] / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. 1993. № 4. С. 4 – 15.

102. Журавлев, А.Л. Психологическое и социально-психологическое пространство личности и группы [Текст] / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 4. С. 7 – 27.
103. Журавлев, А.Л. Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследования [Текст] / А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 4. С. 45 – 56.
104. Залужный, А.С. Детский коллектив и методы его изучения. М.: Госиздат, 1931. 145 с.
105. Зарубина, И.Н. Опыт и проблемы обучения детей с глубоким нарушением зрения в массовых школах / И.Н. Зарубина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. № 5. С. 4-13.
106. Зацепин, В.И. Личные взаимоотношения в коллективе старшеклассников и студентов как условие формирования личности [Текст] / В.И. Зацепин // Личность и группа. Л., 1971.
107. Злобина, О.Г. Социально-психологические особенности учебной группы. Конфликты и пути их разрешения [Текст] / О.Г. Злобина // Вопросы совершенствования технологии обучения. 1988. № 5.
108. Иванова, Н.В. Образ группы в сознании школьников в разных социальных ситуациях общеобразовательных учреждений [Текст] / Н.В. Иванова // Мир психологии. 2002. № 2.
109. Иващенко, Ф.И. Психологический анализ взаимовлияния старших школьников в процессе коллективного труда [Текст] / Ф.И. Иващенко // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 10 – 12.
110. Ильин, В.А. Групповое давление и групповое влияние: конформизм, неконформизм, личностное самоопределение [Текст] / В.А. Ильин, М.Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. 2012. № 1. С. 44 – 58.
111. Ильин, В.А. Психология взросления: Развитие индивидуальности в семье и обществе [Текст] / В.А. Ильин. М.: Этерна, 2006.

112. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений [Текст] / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2009.
113. Инклюзивное образование в России. [Электронный ресурс]: РООИ «Перспектива». Год выпуска: 2011. 84 с. Режим доступа: <http://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/incliuzivnoe-obrazovanie-v-rossii.pdf> (дата обращения: 23.07.2015).
114. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов II Международной научно- практической конференции / Отв. ред. Алехина С.В. М.: ООО «Буки Веди», 2013.
115. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 328с.
116. Казаков, В.Г. К истории исследований совместной деятельности в отечественной психологии [Текст] / В.Г. Казаков // Совместная деятельность: методы исследования и управления / Отв. ред. А.Л. Журавлев. М.: ИП РАН, 1992. С. 53 – 67.
117. Киселев, А.В. Сравнительное исследование особенностей интрагруппового структурирования учебных групп разного типа и уровня развития: автореф.дисс.канд.психол.наук. М., 2010.
118. Кислая, И.В. Роль среднестатусных подростков в формировании и поддержании нормативной структуры группы [Электронный ресурс] / И.В. Кислая // Психологическая наука и образование. 2010. № 3.
119. Классификации и критерии, используемые при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 сентября 2014 г. № 664н).
120. Климонтова, Т.А. Самоотношение и его влияние на положение в учебной группе интеллектуально одаренной личности [Текст] / Т.А. Климонтова // Сибирский психологический журнал. 2005. № 21. С. 162 – 163.

121. Князева Т.Н. Изучение и коррекция психологической готовности ребенка с проблемным развитием к обучению в основной школе [Текст]: Монография Н. Саратов: Вузовское образование, 2013. 161 с.
122. Ковалев В.В. Психогенные характерологические и патохарактерологические реакции у детей и подростков // Неврозы и нарушения характера у детей и подростков. М., 1973. С.75-90.
123. Ковалева, В.В. Особенности интрагруппового структурирования и отношений межличностной значимости в композиционно измененных 10-х классах общеобразовательной школы: автореф.дисс.канд.психол.наук. М., 2011.
124. Коломейцев, Ю.А. Анализ факторов, влияющих на формирование социометрического статуса [Текст] / Ю.А. Коломейцев // Теория и практика физической культуры. 1977. № 4. С. 11 – 13.
125. Коломинский, Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе [Текст] / Я.Л. Коломинский. Минск: Народная Асвета, 1969. 240 с.
126. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: учебно-методическое пособие [Текст] / Я.Л. Коломинский. Минск: ТетраСистемс, 2000. 432 с.
127. Колосова, Т.А. Психологический тренинг партнерского общения подростков с ограниченными возможностями здоровья при инклюзивном обучении [Текст] / Т.А. Колосова, И.Е. Ростомашвили. М.: КАРО, 2014. 96 с.
128. Колотилова И.В., Ефремова Г.И., Федякина Л.В., Нестерова А.А. Пособие по способам реализации потенциала особого ребенка и интеграции его в обществе. М.: РГСУ, 2010. 124 с.
129. Кон, И.С. Подросток и сверстники [Текст] / И.С. Кон // Психология подростка. Полное руководство / Под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

130. Кондратьев, М.Ю. О научной психологической школе А.В. Петровского в Московском городском психолого-педагогическом университете [Текст] / М.Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. 2011. № 3. С. 3 – 14.
131. Кондратьев, М.Ю. Воздействие и влияние как социально-психологические координаты межличностного взаимодействия: понятийно-терминологический аспект [Текст] / М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин // Социальная психология и общество. 2013. № 4. С. 46 – 58.
132. Кондратьев, М.Ю. Особенности отношений межличностной значимости и взаимовосприятия в студенческих учебных группах [Текст] / М.Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 62 – 79.
133. Кондратьев, М.Ю. Особенности интрагруппового структурирования классов в начальной школе и на рубеже начальной и средней школы [Текст] / М.Ю. Кондратьев, А.А. Лисицына // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 21 – 40.
134. Кондратьев, М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. М.: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.
135. Кондратьев, М.Ю. Особенности интрагруппового структурирования и межличностных отношений в десятых классах общеобразовательной школы, претерпевших композиционные изменения разной степени интенсивности [Текст] / М.Ю. Кондратьев, В.В. Ковалева // Социальная психология и общество. 2010. Т. 1. С. 106 – 123.
136. Кондратьев, М.Ю. Особенности адаптации развивающейся личности в условиях становления ученической группы [Текст] / М.Ю. Кондратьев, Э.Г. Вартанова // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 91 – 98.
137. Кондратьев, М.Ю. Методический алгоритм определения интегрального внутригруппового статуса члена контактного

- сообщества [Текст] / М.Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 3. С. 125 – 142.
138. Кондратьев, Ю.М. Особенности отношений межличностной значимости и взаимовосприятия в студенческих учебных группах [Текст] / Ю.М. Кондратьев // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 62 – 79.
139. Конникова, Т.Е. О взаимоотношениях в коллективах подростков [Текст] / Т.Е. Конникова // Ребенок в системе коллективных отношений. М., 1972.
140. Коноводова, А.С. Особенности взаимоотношений подростков в классах разного типа [Текст] / А.С. Коноводова // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1985. № 4. С. 70 – 72.
141. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с задержкой психического развития // Дефектология. 2017. № 2. С. 3-13.
142. Костромина, С.Н. Подросток и школа [Текст] / С.Н. Костромина, А.А. Реан // Психология подростка. Полное руководство / Под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
143. Кричевский, Р.Л. Межличностные взаимоотношения в групповом процессе [Текст] / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская // Психология малых групп. М.: МГУ, 1991. С. 138 – 152.
144. Кроник, А.А. Психология человеческих отношений [Текст] / А.А. Кроник, Е.А. Кроник. Дубна: Феникс, 1998. 224 с.
145. Крушельницкая, О.Б. Интрагрупповое структурирование учебных групп в общеобразовательных учреждениях разного типа [Текст] / О.Б. Крушельницкая, А.В. Киселев // Социальная психология и общество. 2011. № 3. С. 65 – 85.
146. Крушельницкая, О.Б. Подросток в системе референтных отношений [Текст] / О. Б. Крушельницкая. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2008.

147. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Компьютерные развивающие и обучающие игры для детей с ОВЗ – миссия и особенности // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 8. С. 16-18.
148. Кутепова Е.Н., Сунцова А.С. Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 2 (71). С. 105-110.
149. Левченко, Е.В. История и теория психологии отношений [Текст] / Е.В. Левченко. СПб.: Алетейя, 2003. 312 с.
150. Левченко, Е.В. Психологические особенности детей с комплексными нарушениями развития // Детская и подростковая реабилитация. 2012. № 2 (19). С. 30-35.
151. Левченко, Е.В. Современные научные исследования в специальной психологии // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2013. № 3 (49). С. 13-14.
152. Леонгард, Э.И. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. Методическое пособие [Текст] / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Е.А. Иванова. М.: МГППУ, 2011. 278 с.
153. Лисицына, А.А. Особенности динамики интрагруппового структурирования в классах начальной школы и на рубеже начальной и средней школы: автореф.дисс.канд.психол.наук. М., 2012.
154. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: Эксмо, 1994. 416с.
155. Лубовский В.И. К вопросу об интегрированном обучении детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы // Коррекционно-педагогическое образование. 2016. Т. 8. № 4. С. 5-11.

156. Лутошкин, А.Н. Проблемы групповой психологии в педагогической теории А.С. Макаренко [Текст] / А.Н. Лутошкин // Вопросы психологии. 1973. № 5. С. 66 – 73.
157. Макаренко, А.С. «О моем опыте» / Педагогические сочинения в 8 томах. – М.: Педагогика, 1984.
158. Н.Н. Малофеев Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6. С. 3-10.
159. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. № 1. С. 71-78.
160. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 5. С. 6-11.
161. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования) // Дефектология. 2005. № 5. С. 3-18.
162. Малофеев Н.Н. Из истории интегрированного обучения: как все начиналось (инклюзивное обучение детей - инвалидов в зарубежных школах) // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2010. № 6. С. 114-123.
163. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6. С. 3-9.
164. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен // Дефектология. 2008. № 2. С. 86–94.

165. Малофеев Н.Н., Маркович М.М., Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение - закономерный этап развития системы образования//Управление дошкольным образовательным учреждением. 2010. № 6. С. 8-23.
166. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб., 2003.
167. Мамайчук И.И. Изучение особенностей развития детей в условиях дизонтогенеза // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. 2011. Т. 3. № 4. С. 50-60.
168. Мамайчук И.И. Психологическое сопровождение родителей детей с нарушениями в психическом развитии в условиях образовательного учреждения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. 2013. Т. 3. № 3. С. 37-47.
169. Мансуров, Н.С. Морально-психологический климат и его изучение [Текст] / Н.С. Мансуров. – М., 2004. – 235 с.
170. Медведева Е.А. Дополнительное образование художественного направления как ресурс социокультурного развития личности ребенка с ОВЗ // Казанский педагогический журнал. 2017. № 3 (122). С. 132-138.
171. Московкина А.Г. Социально-экологическая модель семьи ребенка с ОВЗ // Наука и школа. 2017. № 3. С. 147-151.
172. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясищев / под ред. А.А. Бодалева. М.: МПСИ, 2003. 400 с.
173. Назарова М.Н. Системно-деятельностный подход в обучении детей с особыми образовательными проблемами //Пермский педагогический журнал. 2016. № 8. С. 102-109.
174. Назарова Н.М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях // Специальное образование. 2012. № 3 (27). С. 6-12.

175. Назарова Н.М. Интегративное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2010. № 4. С. 23.
176. Никитина Н.И. Методика и технология работы социального педагога [Текст] / Н.И. Никитина. М.: Владос, 2005. С. 128.
177. Никулин, Н.А. Особенности позиции стреднестатусного подростка в системе отношений школьного класса [Текст] / Н.А. Никулин, М.Е. Сачкова // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 60-67.
178. Никитина Н.И., Васильева Т.В. Теоретико-методические основы профориентации в инклюзивных школах. М.: Ритм, 2015. 187 с.
179. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения [Текст] / Н.Н. Обозов. Л.: ЛГУ, 1979. 151 с.
180. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2018. 460 с.
181. Ольшанский, В.Б. Межличностные отношения [Текст] / В.Б. Ольшанский. М.: Политиздат, 1975.
182. Парыгин, Б.Д. История отечественной социальной психологии [Текст] / Б.Д. Парыгин // Методология и история психологии. 2007. № 2. С. 40 – 53.
183. Парыгин, Б.Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения [Текст] / Б.Д. Парыгин. Л.: ЛГУ, 1981. 192 с.
184. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. [Текст] / А.В. Петровский. М.: Политиздат, 1982. 255 с.
185. Петровский, А.В. Социальная психология: деятельностная парадигма [Текст] / А.В. Петровский. М.: УРАО, 2000. 312 с.
186. Петровский, В.А. Деятельностное опосредование межличностных отношений: феномены, сущность [Текст] / В.А. Петровский // Социальная психология и общество. 2011. № 1. С. 5 – 16.

187. Позняков, В.П. Психологические отношения индивидуальных и групповых субъектов совместной жизнедеятельности [Текст] / В.П. Позняков// Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 5. С. 5 – 15.
188. Поликарпов, В.А. Формирование межличностных отношений в процессе диалогического решения мыслительных задач [Текст] / В.А. Поликарпов// Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 3. С. 74 – 79.
189. Полонский, И.С. Место внешкольного общения в коллективной жизни подростков и юношей [Текст] / И.С. Полонский // Социально-психологические аспекты организованности коллектива школьников и студентов. Курск: КГУ, 1987. С. 106 – 113.
190. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (п. 2).
191. Психология инвалидности: хрестоматия / Сост. О.В. Краснова. М.: МПСИ, 2011. 352 с.
192. Расходчикова, М.Н. Взаимосвязь этапов вхождения в ученическую группу и статусной позиции старшеклассников и студентов: автореф.канд.психол.наук. М., 2009.
193. Роджерс Эмпатия // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд. Московского университета, 1984. С.235-237.
194. Сарычев, С.В. Параметрическая теория коллектива [Электронный ресурс] / С.В. Сарычев, А.С. Чернышев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2009. № 11. 12 с.
195. Сачкова, М.Е. Социально-психологический портрет ученической группы: особенности исследования [Текст] / М.Е. Сачкова // Социально-психологические проблемы образования: вопросы теории и

- практики / Под ред. М.Ю. Кондратьева, О.Б. Крушельницкой. М., 2005. С. 49 – 53.
196. Сачкова, М.Е. Социальная психология среднестатусного учащегося в современном российском образовательном пространстве: автореф.дисс.докт.психол.наук. М., 2012.
197. Семаго Н.Я. Особый ребенок в массовой школе: специальные образовательные условия // Инклюзивное образование. М.: издательство «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. С. 40-47.
198. Сидоренков, А.В. Малая группа и неформальные подгруппы: микрогрупповая теория: монография [Текст] / А.В. Сидоренков. Ростов н/Дону: ЮФУ, 2010. 272 с.
199. Сидоренков, А.В. Микрогрупповая теория [Текст] / А.В. Сидоренков // Социальная психология и общество. 2011. № 1. С. 17 – 30.
200. Сидоренков, А.В. Неформальные подгруппы в малой группе: социально-психологический анализ [Текст] / А.В. Сидоренков. Ростов н/Д., 2003. 436 с.
201. Смирнова, Е.О. Исследование межличностных отношений в разновозрастных группах [Текст] / Е.О. Смирнова, В.А. Бутенко // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 27 – 37.
202. Смолин О.Н. Эксклюзив об инклюзиве // Дефектология. 2012. № 6. С. 3-7.
203. Сорокоумова С.Н., Аветисян С.М., Егорова П.А., Ивенских И.В. Готовность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к инклюзивному образованию // Коллекция гуманитарных исследований. 2017. № 4 (7). С. 29-33.
204. Социальная психология. Словарь / под ред. М.Ю.Кондратьева // Психологический лексикон. М.: ПЕР СЭ, 2005. 176 с.

205. Староверова, М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст] / М.С. Староверова. М.: Владос, 2013. 168 с.
206. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. – М: Просвещение, 2004. 164 с.
207. Сушков, И.Р. Психология взаимоотношений [Текст] / И.Р. Сушков. М.: ИП РАН: Деловая книга, 1999. 448 с.
208. Ткачева В.В. Семья ребенка с ОВЗ в системе специального и инклюзивного образования // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2013. № 3 (49). С. 21-22.
209. Толстых, Н.Н. О реабилитации термина «коллектив» и возрождении проблематики коллективизма [Текст] / Н.Н. Толстых // Социальная психология и общество. 2011. № 3. С. 5 – 13.
210. Толстых Н.Н., Прихожан А.М. Психология подросткового возраста. М.: Юрайт, 2016. 406 с.
211. Ульенкова, У.В. Интеграция детей с умеренными нарушениями развития в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы [Текст] / У.В. Ульенкова, Е.Е. Дмитриева // Коррекционная педагогика. 2008. № 4. С. 5-12.
212. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников [Текст] / Л.И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
213. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2.
214. Фельдштейн, Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 31 – 41.
215. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. М., 2005.

216. Хворостьянова Н.И. Социальная адаптация детей-инвалидов: аспекты управления: дисс. канд. Социол. наук: 22.00.08. Орел, 1999.
217. Чернышева, Е.А. Взаимосвязь особенностей систем личностных конструктов студентов и их статусной позиции в учебных группах: автореф.дисс.канд.психол.наук. М., 2012.
218. Шипицына Л.М. Специальная психология в решении проблем интеграции лиц с ОВЗ // Специальная психология. 2010. С. 252-260.
219. Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива [Текст] / А.В. Петровский, В.В. Шпалинский. -М.: Просвещение, 1978.
220. Шорохова, Е.В. Исследование личности в группе в истории отечественной социальной психологии в 20-50-х годах XX века [Текст] / Е.В. Шорохова // Психология совместной жизнедеятельности групп / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. М.: ИП РАН, 2001. С. 12 – 25.
221. Щедровицкий, Г.П. Начала системно-структурного исследования взаимоотношений в малых группах: курс лекций [Текст] / Г.П. Щедровицкий. М., 1999. 351 с.
222. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные труды. М. Воронеж. НПО "МОДЭК", 2001. 417 с.
223. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
224. Юрченко Л.Г., Ковалева Н.И. Обеспечение психологической безопасности участников инклюзивного образовательного процесса // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5-3. С. 189-194.
225. Ясвин В.А. Отношение педагогов к учащимся как фактор качества образовательной среды // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 143-152.
226. Ainscow, M. Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities [Text] / M.Ainscow, P.Farnell,

- D.Tweddle // International Journal of Inclusive Education. 2000. № 4 (3). P. 211-229.
227. Bond, R. Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource [Text] / R.Bond, E.Castagnera // Theory Into Practice. 2006. Vol. 45. № 3.
228. Bossaert, G. Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade [Text] / G.Bossaert, H.Colpin, S.J.Pijl, K.Petry // Research in Developmental Disabilities. 2012. Vol. 33. P. 1888-1897.
229. Brinker, R. P. Integration of severely handicapped students and the proportion of IEP objectives achieved [Text] / R.P.Brinker, M.E.Thorpe // Teaching Exceptional Children. 1984. № 51 (2). P. 168-175.
230. Deno, S. Educating students with mild disabilities in general education classrooms: Minnesota alternatives [Text] / S.Deno, et. al. // Teaching Exceptional Children. 1990. № 57 (2). P. 150-161.
231. Evertson, C. M. Classroom management for elementary teachers [Text] / C.M.Evertson, E.T.Emmer. – Boston: Allyn and Bacon, 2009. 268 p.
232. Groce, E. An Overview of Young People Living with Disabilities. [Electronic recourse] / E.Groce. – New York, 1999. Retrieved from: <http://www.inclusive-education.org/publications/overview-young-people-living-disabilities> (дата обращения: 20.07.2016).
233. Hardiman, S. A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings [Text] / S.Hardiman, S.Guerin, E.Fitzsimons // Research in Developmental Disabilities. 2009. Vol. 30. № 2. P. 397-407.
234. Heward, W.L. Exceptional children: An introduction to special education [Text] / W.L.Heward. Upper Saddle, NJ: Merrill, 2003. 385 p.

235. Kalyanpur, M. Culture in special education: Building reciprocal family-professional relationships [Text] / M.Kalyanpur, B.Harry. Baltimore: Brookes, 1999. 306 p.
236. Kemp, C. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities [Text] / C.Kemp, M.Carter // Educational Psychology. 2002. Vol. 22. № 4. P. 391-411.
237. Loreman, T. Inclusive education: Supporting diversity in the classroom [Text] / T.Loreman, J.Deppeler, D.Harvey. London and New York: Routledge, 2010. 302 p.
238. Mirza, H.S. Race, gender and educational desire [Text] / H.S.Mirza // Rix J. et. al. (Eds.). Equality, participation and inclusion: Diverse perspectives. London and New York: Routledge and Open University Press, 2010. P.38-53.
239. Molteni, P. Our Autism World [Text] / P.Molteni // Autism World Magazine. 2013. Vol. 13. P. 97-101.
240. Oduaran, A. Conceptualizing the widening of access to education as social justice [Text] /A.Oduaran // Oduaran A., Bholá H.S. (Eds.). Widening access to education as social justice. London, 2006. P. 69-82.
241. Ozkubat, U. A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children [Text] / U.Ozkubat, S.Ozdemir // International Journal of Inclusive Education. 2014. Vol. 18. № 5. P. 500-514.
242. Perspectives from a middle school [Text] // Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 2011. Vol. 71.
243. Renzaglia, A. Promoting a Lifetime of Inclusion [Text] / A.Renzaglia, M.Karvonen, E.Dragow, C.Stoxen // Autism and Other Developmental Disabilities. 2003. Vol. 18. Iss. 3. P.140-149.
244. Sailor, W. American education in the postmodern era [Text] /W.Sailor, T.M.Skretic // Paul L. et. al. (Eds.). Integrating school

- restructuring and special education reform. FL: Brace Coll, 1995. P. 214-236.
245. Strieker, T. Effects of job embedded professional development on inclusion of students with disabilities in content area classrooms: results of a three-year study [Text] / T.Strieker, K.Logan, K.Kuhel // International Journal of Inclusive Education. 2012. № 10. P. 1047-1065.
246. Szumski, G. Psychosocial Functioning and School Achievement of Children with Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative, and Mainstream Schools [Text] / G.Szumski, M.Karwowski // Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. 2014. Vol. 11. № 2. P. 99-108.
247. Schmidt, M. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs [Text] / M.Schmidt, B.Cagran // Educational Studies. 2006. Vol. 32. № 4.
248. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice of Special Needs Education [Electronic recourse]. Retrieved from www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html (10.08.2017).
249. Wehmeyer, M.L. Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation [Text] / M.L.Wehmeyer // Exceptionality. 2006. № 14. P. 225-235.
250. Wendelborg, C. Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools [Text] / C.Wendelborg, J.Tossebro // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 5.
251. Youdell, D. Who's in and who's out: Inclusion and exclusion, globalised education policy and inequality [Text] / D.Youdell // Youdell D. (Ed.). Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities. London, 2006. P. 7-31.