

**Заключение.** Осуществлённый анализ научной психолого-педагогической литературы позволяет считать целесообразным при осуществлении инклюзивного образования использовать основные понятия исследуемого феномена в следующих значениях:

– *инклюзия* — это многоаспектное явление, ведущей целью которого является вовлечение всех детей в совместный образовательный процесс независимо от возраста, пола, этнической и религиозной принадлежности, социально-экономического статуса, прежних учебных достижений или отставания в развитии;

– *образовательная инклюзия* — это система условий, процесс и результат удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого обучающегося посредством включения (вовлечения) его в учебную, общественную, культурную жизнь класса и школы в целом;

– *инклюзивное образование* — это обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с ОПФР, посредством создания условий с учётом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей каждого воспитанника.

#### Список цитируемых источников

1. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.un.org/ru/>. — Дата доступа: 10.10.2016.
2. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск : Четыре четверти, 2007. — 208 с.
3. Инклюзивное образование. — М. : Школ. кн., 2010. Вып. 1. — 272 с.
4. *Красило, А. И.* Инклюзивное образование: методические проблемы и практические рекомендации / А. И. Красило, А. П. Новгородцева. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ун-та, 2016. — 186 с.
5. Комментарий к отчёту TACIS «Исследование по статусу инвалидности» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.edu-open.ru/>. — Дата доступа: 10.10.2016.
6. Webster's New Unabridged Universal Dictionary. — Avenel, NJ : Random House Value Publishing, 1994
7. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями : принята Всемир. конф. по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г. // Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка : пособие для учителей-дефектологов / под ред. Л. М. Шипицыной. — М. : ВЛАДОС, 2003. — С. 159—162.
8. *Хитрюк, В. В.* Основы инклюзивного образования: учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва. — Барановичи : РИО БарГУ, 2015. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
9. *Mittler, P.* International Experience in including children with Disabilities in Ordinary Schools [Electronic resource]. — Mode of access: [http://eenet.org.uk/theory\\_practice/internat\\_exp.shtml](http://eenet.org.uk/theory_practice/internat_exp.shtml). — Date of access: 14.10.2016.
10. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск, 2015. — 17 с.

УДК 159.9

Л. М. Митина

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Психологический институт Российской академии образования», Москва, Российская Федерация

### ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ ОБЩНОСТИ «ПЕДАГОГ — УЧАЩИЙСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ»

**Введение.** Глобальной задачей XXI века является гуманизация образования, определяющая поворот от технократических целей к гуманистическим, усиление внимания к личности ребёнка как высшей социальной ценности, появление принципиально новых требований к педагогическим кадрам. Это связано с наиважнейшей миссией, которую выполняет учитель в личностном подрастающего поколения как носитель культуры. Понятие педагогического профессионализма сегодня начинает рассматриваться в контексте того, в какой мере учитель может развить субъектный потенциал каждого учащегося, в том числе учащихся с особыми образовательными потребностями в системе инклюзивного образования.

Инклюзивное образование как новая философия образования связано с необходимостью изменения менталитета, культуры, политики, отрицательных социальных и образовательных стереотипов, предрассудков, предубеждений в отношении детей, для которых инклюзивное образование является надеждой на успех, раскрытие своего потенциала, психологическое и физическое благополучие.

**Основная часть.** Инновационные аспекты инклюзивного образования предъявляют систему требований как к детям с особыми образовательными потребностями, так и к учителям, воспитателям, специалистам, одноклассникам, родителям, членам семей, всей воспитательно-образовательной среде, обеспечивающей психологическое благополучие и психологическую безопасность детей с ограниченными возможностями. И здесь встаёт вопрос о создании новой модели образовательной среды инклюзивного образования.

В психологических исследованиях [2; 4; 6; 7] рассматриваются вопросы моделирования и проектирования компонентов образовательной среды. В модели образовательной среды, разработанной В. В. Рубцовым,

необходимым условием развития ребёнка является его участие в совместной деятельности со взрослым и/или с другими участниками образовательного процесса, протекающего в форме сотрудничества (коммуникативного взаимодействия). В русле эконихологического подхода к модели образовательной среды, предложенного В. И. Пановым, рассматривается психическое развитие человека в ходе его обучения в контексте системы «человек—окружающая среда». В данном подходе под «образовательной средой» понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия ещё не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации. Модель «проектного поля» образовательной среды, созданная В. А. Ясвиным, направлена на оптимизацию педагогом образовательного процесса и обеспечение учащихся возможностью для развития личностной свободы и активности. Анализируя работы в области социоэкологических проблем школы Н. Н. Моисеева, М. Хейдмеса, М. Черноушка, Р. Bell, Р. Gump, D. Stokols, Г. А. Ковалёв сделал вывод, что основными параметрами образовательной среды, дающими возможность для развития и саморазвития в ней личности, являются:

1) физическое окружение — архитектура школьного здания, степень открытости-закрытости конструкций школьного дизайна, размер и структура классных и других помещений, легкость их пространственной трансформации при возникшей необходимости, возможность и широта пространственных перемещений в них учащихся и т. п.;

2) человеческий фактор — степень скученности учащихся (краудиг) и её влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретной школьной организации, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учащихся и учителей и т. п.;

3) программа обучения — структура деятельности учащихся, стиль преподавания и характер контроля, кооперативные или конкурентные формы обучения, содержание программ обучения (их традиционность, консерватизм или гибкость).

Таким образом, модель образовательной среды может включать в себя как организационный, так и профессиональный и личностный уровни.

В модели образовательной среды, разрабатываемой нами в русле системного личностно развивающего подхода [3], необходимым условием развития личности учащегося является создание особой формы взаимодействия между субъектами образования («учитель—ученик—родитель—психолог», «преподаватель—студент» и др.) — «полисубъектной общности», способствующей совместному, одновременному, непрерывному личностному и профессиональному развитию всех членов общности. Социальной ситуацией развития личности является необходимость включения субъектов образования в полисубъектную саморазвивающуюся общность как форму взаимодействия, которая способна сохранять самобытность и самооценку каждого субъекта и порождать их взаимную обусловленность, обеспечивая психологическое благополучие и психологическую безопасность каждого члена общности.

Феномен полисубъекта саморазвития проявляется через различные формы совместной активности и разнообразные специфические признаки. Так, А. Л. Журавлёв полагает, что такие шкалы свойств, как «активность—пассивность», «удовлетворённость—неудовлетворённость», «устойчивость—изменчивость» и некоторые другие имеют отношение к любым проявлениям коллективного субъекта и тем самым могут быть отнесены к группе наиболее общих его свойств, а следовательно, к свойствам и полисубъекта саморазвития [1]. Сходные идеи и концептуальные модели, связанные с проблемой полисубъекта и полисубъектного взаимодействия, можно встретить в зарубежной психологии и педагогике (А. Комбс, Д. Куик, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Сарасон и др.).

Субъектность каждого члена общности, по нашему мнению, определяет способность и возможность преобразования реальности и выстраивания в окружающем мире своей собственной действительности — формы и средства самореализации человека в жизни и в профессии. Согласно концепции профессионального развития личности, субъектность обусловлена высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик: направленности, компетентности, гибкости, самосознания [3; 5]. Эти же характеристики определяют и высокий уровень развития полисубъектной общности. Выделенные интегральные характеристики личности инвариантны, они являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности (хотя и в разной степени). Каждая интегральная характеристика представляет собой определенную комбинацию значимых личностных качеств, существенных для успешного функционирования в рамках той или иной конкретной ситуации. Среди важнейших характеристик полисубъекта развития следует указать повышение уровня самосознания как отдельных субъектов, входящих в общность, так и группового самосознания, т. е. осознания своей группы как целостности, своего места в этой группе, системы взаимоотношений, существующих в группе, взаимоотношений с внешними субъектами и т. д. Интегральные характеристики, объединяясь в сложные конstellации, обуславливают уверенность, стабильность, стрессоустойчивость, жизнестойкость, толерантность субъекта деятельности, способность противостоять психологически опасным характеристикам образовательной среды, негативно влияющим на развитие личности учащихся.

Проблема психологической безопасности личности в сфере образования активно разрабатывается в последние годы. В большинстве работ выявляются и описываются уровни защищенности участников образовательной среды от угроз и насилия. В целом можно выделить два подхода к объяснению психологической безопасности личности: 1) безопасность человека относительно характеристик окружающей среды; 2) безопасность

человека как характеристика его внутреннего состояния, составляющая основу его реагирования на изменяющиеся внешние условия.

Мы считаем, что психологическую безопасность целесообразно рассматривать как специфическое эмоциональное состояние, обусловленное переживанием психологического благополучия, защищённости, комфорта, отсутствием тревоги, страха, стрессов, возникающее в результате взаимодействия учителя с учениками, и учеников друг с другом. Вместе с тем влияние уровня развития личностных характеристик учителей на психологическую безопасность учеников не было предметом специального экспериментального исследования.

Исследование (Л. М. Митина, В. Н. Барцевич) проводилось на базе учебных заведений с инклюзивными классами г. Москвы: лицея № 1564 и гимназии № 1522. В констатирующем эксперименте приняли участие 744 ученика и 223 учителя. В исследовании использовалась специально разработанная методическая программа, включающая методы наблюдения, беседы, опросы и блок диагностических методик: методика пятифакторного личностного опросника («Большая пятерка») Р. Мак-Крэй и П. Коста; опросник направленности личности Б. Баса; методика измерения ригидности (гибкости) Н. В. Киршевой и Н. В. Рябчиковой; тест-опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантелеева; методика оценки работы учителя (МОРУ) Л. М. Митиной; методика диагностики межличностных взаимоотношений Т. Лири; многофакторный личностный опросник FPI (форма В); методика исследования уровня школьной тревожности учеников Филлипса; опросник Г. С. Кожухарь, В. В. Коврова «Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС)» для подростков.

Результаты констатирующего этапа исследования позволили сделать следующие выводы:

1) основными показателями психологической безопасности учащихся являются отсутствие страха перед педагогами, свободное сотрудничество с ними; самостоятельность и независимость учащихся от мнения окружающих; успешное построение взаимоотношений со сверстниками; удовлетворённость условиями школьной среды; низкий уровень тревожности, напряжённости и стрессов;

2) комплекс интегральных личностных характеристик педагога (эмоциональная гибкость, направленность на общение, коммуникативная компетентность) оказывает позитивное влияние на психологическую безопасность учащихся, снижает уровень тревожности, страха, напряжённости, создает условия для самостоятельности и независимости учеников в оценке себя и своих поступков от окружающих;

3) у педагогов, работающих в русле модели развития, показатели уровня развития личностных характеристик, влияющих на психологическую безопасность учащихся, на статистически значимом уровне выше, чем у учителей адаптивной модели;

4) главными факторами, детерминирующими обеспечение педагогами психологической безопасности учащихся, являются эмоциональная гибкость, направленность на общение. Входящие в данные факторы оптимально высокие показатели психологических переменных (самоконтроль, ответственность, доверие, экстраверсия, сотрудничество, а также эмоциональная устойчивость, необходимая для снижения влияния негативных эмоциональных состояний педагогов (тревожности, напряжённости, депрессивности)), статистически значимо увеличивают значения показателей, характеризующих психологическую безопасность учащихся (общение, взаимодействие учителя с учениками, поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке). И, наоборот, чем ниже проявление у педагогов данных личностных характеристик, тем ниже психологическая безопасность учащихся.

На *формирующем этапе* экспериментального исследования проводилась разработка, внедрение и оценка эффективности коррекционно-развивающей программы «Психологическое благополучие на уроке», развивающей личностные характеристики учителей, влияющих на психологическую безопасность учащихся. В основу данной программы положена технология конструктивного изменения поведения учителя [3; 5], включающая в себя четыре стадии изменения поведения (*подготовку, осознание, переоценку, действие*) и преобразовывающая мотивационную, когнитивную, аффективную и поведенческую сферы личности учителя. Основной задачей коррекционно-развивающей программы, проведенной в рамках нашего исследования, было повышение профессионального самосознания педагогов, освоение учителями способов конструктивного взаимодействия в педагогически трудных ситуациях и создания условий психологического благополучия для детей с особыми образовательными потребностями.

В реализации программы приняли участие учителя гимназии г. Москвы (всего 24 педагога). До и после развивающей программы было проведено определение уровня развития личностно-профессиональных характеристик 24 педагогов, составивших экспериментальную группу, и 54 учителей, вошедших в состав контрольной группы. Одновременно проводилось исследование психологической безопасности учащихся до и после участия их учителей в развивающей программе.

Педагоги, участвовавшие в развивающей работе, демонстрировали более высокий уровень рефлексии, способности планировать и осуществлять свою деятельность в нестандартных ситуациях, применение в педагогической деятельности навыков творчества, выработанных в ходе практических занятий. Это проявлялось в диалоговой форме общения, насыщенного положительными эмоциями педагогов и учеников, в создании творческой атмосферы на уроках, что оказало существенное влияние на повышение уровня психологической безопасности учащихся инклюзивных классов в школе. Результаты сравнительной диагностики (до и после тренинга), проведенные при помощи непараметрического метода сравнения двух выборок *U*-критерия Манна—Уитни, выявили общие положительные тенденции динамики показателей.

**Заключение.** В рамках концепции личностно-профессионального развития человека изучены психологические условия создания инклюзивной образовательной среды, обуславливающей особый уровень взаимодействия между субъектами образования, позволяющей строить внутригрупповые и внешнегрупповые субъект-

субъектные отношения, обеспечивающие психологическую безопасность и психологическое благополучие детей с особыми потребностями. Внедрение в образовательный процесс развивающей программы, разработанной на основе инновационной технологии, способствует превращению субъектов школьного образования в поли-субъектную общность, объединенную общей целью психологического (и личностного, и профессионального) развития и укрепления здоровья всех субъектов инклюзивной образовательной среды.

**Список цитируемых источников**

1. Журавлёв, А. Л. Психология совместной деятельности / А. Л. Журавлёв. — М., 2005.
2. Ковалёв, Г. А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалёв // Вопр. психологии. — 1987. — № 3.
3. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования : монография / Л. М. Митина. — М.; СПб. : Нестор-История, 2014. — 376 с.
4. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: Теория и практика / В. И. Панов. — СПб. : Питер, 2007.
5. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / под ред. Л. М. Митиной. — М. : Нестор-История, 2015. — 416 с.
6. Рубцов, В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования / В. В. Рубцов. — М., 2008.
7. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М., 2001.