

На правах рукописи

УДК: 37.015.3

**Слюсарева Елена Сергеевна**

**КОНЦЕПЦИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ  
ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Специальность: 5.3.4. Педагогическая психология,  
психодиагностика цифровых образовательных сред  
(психологические науки)

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
доктора психологических наук

Санкт-Петербург  
2024

Работа выполнена на кафедре общей и практической психологии и социальной работы государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

**Научный руководитель:**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой философии, гуманитарных и специальных дисциплин с курсом дополнительного профессионального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный медицинский университет» **Плугина Мария Ивановна**

**Официальные оппоненты:**

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет» **Кисляков Павел Александрович**

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет» **Посохова Светлана Тимофеевна**

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда, профессор кафедры специального дефектологического образования автономной некоммерческой организации высшего образования «Российский новый университет» **Феоктистова Светлана Васильевна**

**Ведущая организация:** федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Защита состоится **19 марта 2024 года в 13 часов 30 минут** на заседании Совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук 33.2.018.12, созданного на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, по адресу: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48, корп.11, ауд. 37.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48, корп. 5) и на сайте университета по адресу: [http://disser.herzen.spb.ru/Preview/Karta/karta\\_000000949.html](http://disser.herzen.spb.ru/Preview/Karta/karta_000000949.html)

Автореферат разослан «\_\_\_\_\_» октября 2023 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета

Баканова Анастасия Александровна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Одной из тенденций развития отечественного образования начала XXI века является активное внедрение идей инклюзии в образовательную практику. В 2013 году в Российской Федерации законодательно закрепились инклюзивная форма образования, обеспечивающая право каждого человека, вне зависимости от его физического, психического, психофизического статуса, на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования.

Очевидным является тот факт, что важнейшим условием реализации идей инклюзивного образования на практике становится создание в общеобразовательных организациях безопасной, развивающей и поддерживающей среды, которая способствует адаптации и прогрессу учащихся с разными образовательными возможностями.

Исследования отечественных (Л.Г. Астахова, О.Н. Богомякова, Е.Н. Буслаева, Ю.А. Королева, И.Л. Федотенко и др.) и зарубежных (С. Cook, L. Cluver, S. Merham, R. Kowalski, С. Fedina и др.) ученых показывают, что дети и подростки с особенностями в развитии относятся к группе риска по факторам, детерминирующим нарушение психологической безопасности. По данным ВОЗ, полученным в ходе обследования 18 374 детей с инвалидностью, уровень насилия по отношению к детям-инвалидам в 3,7 раза превышает аналогичный показатель среди здоровых детей. Наиболее ярко это проявляется в том случае, когда дети с особенностями в развитии обучаются вместе с детьми, имеющими нормальное психофизическое развитие (т.е. в условиях инклюзивного образования).

В последнее время к феномену безопасности проявлен особый интерес. Понятие «безопасность» все чаще рассматривается в качестве составной части психологического тезауруса, а изучение психологической безопасности образовательной среды является самостоятельным научным направлением, которое оформилось в конце XX – начале XXI века. К настоящему времени психология безопасности приобрела свой дисциплинарный статус в предметном поле психолого-педагогического знания и собственный понятийный аппарат. Вместе с тем, как любая исследовательская область, продолжающая интенсивно развиваться, она сохраняет проблемные «зоны», не получившие еще достаточной теоретико-практической визуализации и интерпретации.

Одной из таких «зон» является проблема психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Трудности обеспечения психологической безопасности отмечаются как на уровне организации образовательной среды, так и на уровне жизнедеятельности ее субъектов, в том числе и в ситуациях профессионального взаимодействия педагогов с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Разрешение обозначенных трудностей возможно посредством, с одной стороны, систематизации и структурирования ранее накопленного теоретического и эмпирического материала в области психологии образовательной среды и, с другой, – интенсификации исследований психологической безопасности как ведущей характеристики инклюзивной образовательной среды на современном этапе.

Таким образом, осмысление проблемы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды как системного процесса имеет высокий статус актуальности в контексте развития теории и практики психолого-педагогического знания.

### **Состояние научной разработанности проблемы исследования.**

В 2013 году в связи с законодательно закрепленной в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивной формой образования начались многоаспектные исследования проблем инклюзивной образовательной среды, среди которых можно выделить наиболее значимые.

Методологические подходы и теоретические предпосылки к разработке темы и пониманию тенденций инклюзивного образования, инклюзивной образовательной среды заложены в фундаментальных классических и современных работах таких отечественных и зарубежных ученых, как Л.С. Выготский, С.В. Алехина, Н.В. Бабкина, И.В. Вачков, Т.В. Волосовец, Е.А. Екжанова, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Ю.В. Мельник, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Т.А. Соловьева, А.В. Суворов, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицына, Е.Р. Ярская-Смирнова, Т. Бут, М. Эйнскоу, U. Bronfenbrenner, A. Dyson, P. Farrell, I. Nwazuoke, N. Onuigbo, F. Polat и др.

Выполнен ряд исследований, посвященных различным аспектам функционирования инклюзивной образовательной среды: создание адаптивно-воспитательной среды (Л.А. Олтаржевская); акмеологическое взаимодействие субъектов в инклюзивной образовательной среде (О.С. Панферова); психолого-педагогическая оценка инклюзивной образовательной среды (Е.В. Зволейко, С.А. Калашникова), в основе которых – работы А.Г. Асмолова, И.А. Баевой, Л.С. Выготского, С.Д. Дерябо, Е.А. Климова, Е.Б. Лактионовой, А.Н. Леонтьева, В.И. Панова, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, С.В. Тарасова, А.П. Тряпицыной, В.А. Ясвина и др., где представлены культурно-исторический, системный, экпсихологический, антрополого-психологический, акмеологический и другие подходы к феномену «образовательная среда», ее структуре и содержанию.

В свою очередь, проблема психологической безопасности отражена тремя ведущими направлениями психологической науки: психологическая безопасность образовательной среды (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова и др.); психологическая безопасность личности (П.И. Беляева, И.В. Кондакова, Т.М. Краснянская, Л.С. Рещикова, Л.И. Шахова и др.); психологическая безопасность деятельности (М.А. Котик и др.).

При этом обращает на себя внимание незначительное количество работ, посвященных психологической безопасности образовательной среды, локализирующейся в рамках отдельного звена школьного обучения в целом и образовательной среды начальной школы в частности (П.И. Беляева, Л.С. Рещикова, Л.И. Шахова). В большинстве случаев работы, направленные на исследование психологической безопасности образовательной среды, ориентированы на подростковый возраст (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, Е.В. Гришина и др.).

Следует отметить и тот факт, что в теоретическом и прикладном аспектах

тема психологической безопасности инклюзивной образовательной среды на данный момент представлена лишь отдельными статьями и тезисами (О.Н. Богомякова, Ю.Д. Гакаме, Э.Б. Дунаевская, О.Ю. Литвинцева и др.). Тогда как наличие целого ряда нерешенных проблем инклюзивного образования в рассматриваемом контексте требует глубокой разработанности теории и практики в русле системного подхода, который позволит объединить имеющиеся в науке исследования, обеспечивающие целостное представление как о психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова и др.), так и о психологической безопасности личности (В.Н. Барцевич, С.Ц. Дондуков, Т.С. Кабаченко, Т.М. Краснянская, Л.И. Шахова, Н.Л. Шлыкова и др.), а также адаптировать их к специфике инклюзивной образовательной среды.

Актуальность рассматриваемой проблемы усиливается и в связи с наличием целого ряда **противоречий**, существующих между:

- запросами образовательной практики и недостаточной разработанностью форм организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, отвечающих требованиям психологической безопасности субъектов образовательных отношений;

- наличием нормативно-правовой базы, декларирующей процесс получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья наравне с другими детьми, и недостаточной рассмотренностью структуры и содержания инклюзивной образовательной среды с точки зрения безопасности каждого из ее компонентов;

- необходимостью обеспечения психологически безопасной инклюзивной образовательной среды и отсутствием четких критериев и инструментов ее оценки;

- возникающими рисками в процессе реализации инклюзивной образовательной практики и недостаточной представленностью ресурсов, позволяющих их нивелировать;

- наличием многочисленных исследований, решающих частные прикладные аспекты обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, и недостаточной представленностью научно обоснованной и проверенной концепции обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Указанные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: каковы теоретические и методологические основы обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды?

**Цель исследования** – теоретически обосновать, разработать и эмпирически апробировать концепцию обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

**Объект исследования** – психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды начальной школы.

**Предмет исследования** – теоретическое обоснование и разработка концепции обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

### **Гипотезы исследования:**

1. Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды может рассматриваться как состояние образовательной среды, в которой минимизированы риски и имеются ресурсы, позволяющие осуществлять эффективное инклюзивное обучение обучающихся с разными образовательными возможностями.

2. Психологическая безопасность среды неотделима от психологической безопасности личности и отражается в оценках ее субъектов, которые могут выступать в качестве критериев психологической безопасности инклюзивной образовательной среды: отношение к инклюзивной образовательной среде, удовлетворенность средой и отдельными компонентами, защищенность от насилия.

3. Обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды будет результативным, если данный процесс будет строиться на основе разработанной психологической концепции, предполагающей:

- рассмотрение структурной и содержательной специфики инклюзивной образовательной среды, обусловленной требованиями к безопасности включаемых в нее субъектов (педагогов, обучающихся с разными образовательными возможностями, их родителей);

- определение рисков психологической безопасности на уровне каждого структурного компонента инклюзивной образовательной среды;

- поиск ресурсов, позволяющих минимизировать риски психологической безопасности, в качестве которых могут рассматриваться когнитивные, личностные, социальные ресурсы, аккумулированные в системное образование – готовность субъектов образовательных отношений, имеющее дифференцированную структуру и содержание: личностно-профессиональная готовность педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, готовность школьников к позитивному (ненасильственному) взаимодействию, соготовность родителей;

- разработку и апробацию концептуальной модели, включающей взаимосвязанные блоки, технологические средства оценки и обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

### **Задачи исследования:**

1. Провести структурно-содержательный анализ понятия «инклюзивная образовательная среда», исходя из требований Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» и других нормативных актов к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

2. Систематизировать и обобщить теоретические и эмпирические психологические исследования, рассматривающие психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды и риски ее нарушения.

3. Рассмотреть готовность субъектов инклюзивной образовательной среды как базовый ресурс психологической безопасности, представить ее структуру и содержание в каждой группе субъектов (личностно-профессиональная

готовность педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, готовность школьников к позитивному (ненасильственному) взаимодействию, соготовность родителей).

4. Теоретически обосновать критерии и показатели оценки психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и выявить уровень сформированности и особенности психологической безопасности каждой группы субъектов образовательного процесса: учеников, учителей, родителей.

5. Разработать и апробировать концептуальную модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили:

- культурно-историческая концепция Л.С. Выготского;
- концепция психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева, а также ряд ее последователей: Е.Б. Лактионова, И.В. Кондакова и др.);
- теоретические положения по проблемам реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (С.В. Алехина, Н.В. Бабкина, И.В. Вачков, Т.В. Волосовец, Е.А. Екжанова, Е.Н. Кутепова, В.И. Лубовский, В.З. Кантор, Л.М. Кобрина, Н.Н. Малофеев, Ю.В. Мельник, Н.М. Назарова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Т.А. Соловьева, А.В. Суворов, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицына, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.);
- методологические подходы в области исследования образовательной среды: антрополого-психологический (В.И. Слободчиков Е.И. Исаев, и др.); экологический (Д.Ж. Маркович, Н.Н. Моисеев, М. Черноушек, Р. Bell, В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.); коммуникативно-ориентированный (В.В. Рубцов и др.); средовой (Ю.С. Мануйлов, Л.Н. Шилова и др.) – и обеспечения ее безопасности: субъектно-деятельностный подход в понимании единства психологической безопасности среды и личности (И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова, Б.А. Еремеев, П.А. Кисляков, Э.Э. Сыманюк, Л.С. Решикова и др.); ресурсный подход, направленный на выявление угроз и предотвращение рисков, возникающих в образовательной среде и влияющих на психологическую безопасность личности с помощью поиска ресурсов личности и среды (И.А. Баева, М.А. Беляева, П.И. Беляева, Е.Б. Лактионова, Л.И. Шахова и др.);
- исследования психологической безопасности личности (П.И. Беляева, О.А. Елисеева, Т.С. Кабаченко, Т.М. Краснянская, Л.С. Решикова, Л.И. Шахова и др.);
- концептуальные методологические положения теории взаимодействия (А.А. Бодалев, И.В. Вачков, В.Н. Мясищев и др.);
- теории готовности к педагогической деятельности (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.), в том числе психологической готовности (В.А. Слостенин, К.К. Платонов, Н.В. Кузьмина, К.М. Дурай-Новакова и др.);
- психолого-педагогические исследования готовности педагога к реализации инклюзивного образования (С.В. Алехина, И.В. Ивенских, О.С. Кузьмина, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк, Т.Н. Черномырдина, Ю.В. Шумиловская и др.);

– исследования готовности детского коллектива к позитивному взаимодействию (А.С. Ковалева, А.Б. Кузьмин, В.И. Маралов, Н.А. Плаксина, А.Л. Сиротюк, А.С. Сиротюк, В.А. Ситаров и др.);

– теория психологических барьеров (В.А. Лабунская, Б.Д. Парыгин, А.И. Пилипенко, Н.А. Подымов, Р.Х. Шакуров, Н.И. Шевандрин, Н.М. Борозинец, О.Ю. Литвинцева, Е.С. Фоминых и др.);

– моделирование в психологическом исследовании (И.Н. Носс, В.Н. Дружинин, М.Е. Ковалева и др.).

**Методы и методики исследования.** Для решения поставленных задач и верификации гипотез применялся комплекс взаимодополняющих методов исследования. В качестве теоретических методов были использованы теоретический анализ и синтез, моделирование. Эмпирические методы представлены психодиагностическими методами (анкетирование, тестирование, опрос, контент-анализ, наблюдение), методом экспертной оценки, психологическим экспериментом (констатирующий, формирующий, контрольный). Для обработки данных были использованы методы математической статистики с использованием статистического пакета анализа эмпирических данных IBM SPSS Statistics, версия 26: корреляционный, факторный, кластерный анализ, непараметрический критерий Пирсона (хи-квадрат), параметрический метод Стьюдента (t-критерий); интерпретационные методы: структурный, системный и комплексный. В эмпирической части исследования использовались разработанная и апробированная в ходе эксперимента авторская «Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики», а также адаптированные к задачам исследования диагностические методики.

**Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна.**

1. Впервые разработана концепция обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, которая основывается на интеграции идей индивидуально-личностного, субъектно-деятельностного, антрополого-психологического, коммуникативно-ориентированного, экологического, ресурсного и средового подходов и представляет собой систему взглядов на обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды путем нахождения в среде тех ресурсов, которые направлены на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, при обеспечении безопасности и комфортности для всех остальных участников образовательного процесса (обучающихся с нормотипичным развитием, педагогов, родителей).

2. Уточнен понятийно-терминологический аппарат проблемного поля педагогической психологии путем рассмотрения понятий «инклюзивная образовательная среда», «психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды», «риски психологической безопасности инклюзивной образовательной среды», «ресурсы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды».



3. Выделены риски психологической безопасности инклюзивной образовательной среды на уровне каждого из ее компонентов: кадровые, процессуальные, психологические и контингент-риски.

4. Обоснованы ресурсы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды: внешние (готовность образовательной организации на уровне архитектурной и информационной доступности, деятельность службы сопровождения) и внутренние (готовность субъектов образовательных отношений, которая имеет разную структуру и содержание, обусловленные субъектной позицией участников образовательных отношений: личностно-профессиональная готовность педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, готовность обучающихся к позитивному взаимодействию, соготовность родителей к совместному обучению).

5. Теоретически обоснована и эмпирически доказана взаимосвязь между критериями и показателями психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, отраженными в оценках ее субъектов, а также критериями и показателями готовности субъектов образовательных отношений, что нашло свое отражение в факторных моделях психологической безопасности младших школьников и педагогов.

6. Разработана «Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики» и доказана возможность ее использования при оценке личностно-профессиональной готовности педагога к реализации инклюзивной образовательной практики.

7. Создана концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, включающая взаимосвязанные блоки и технологии формирования готовности всех субъектов образовательных отношений (личностно-профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, готовности обучающихся к позитивному взаимодействию, соготовности их родителей) как базового ресурса, обеспечивающего психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды.

8. Экспериментально доказана эффективность концептуальной модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что в работе представлено новое направление психолого-педагогических исследований – психология инклюзивной образовательной среды.

Выполнено теоретико-методологическое обобщение, актуализирующее сущностные характеристики феномена психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, что позволило разработать концепцию обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и тем самым решить одну из актуальных проблем современного образования – проблему реализации эффективной инклюзивной образовательной практики на основе безопасности, комфортности и доступности взаимодействия всех субъектов образовательных отношений.

Определена система методов изучения критериев и показателей

психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и готовности субъектов образовательных отношений (личностно-профессиональной готовности педагогов, готовности школьников к позитивному взаимодействию, готовности родителей) как базового ресурса ее обеспечения, что позволяет существенно оптимизировать систему психолого-педагогической оценки психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Теоретически обоснована и апробирована концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, представленная совокупностью этапов, технологических средств, что позволяет разработать новые подходы к обеспечению психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

### **Практическая значимость исследования.**

Разработан, систематизирован и адаптирован диагностический инструментарий, направленный на исследование психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и готовности субъектов образовательных отношений (личностно-профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, готовности младших школьников к позитивному взаимодействию, готовности родителей обучающихся). В соответствии с требованиями к разработке психодиагностических процедур разработана и внедрена в практику авторская «Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики», состоящая из трех опросников.

Разработанные концептуальные положения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, авторские методики, обучающие и развивающие методики, результаты эмпирического исследования имеют значение для модернизации системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в области инклюзивного образования; формирования позитивного взаимодействия в детском сообществе; повышения психолого-педагогической компетентности родителей детей, включенных в совместное обучение.

Систематизированные в работе технологии формирования готовности субъектов образовательных отношений как ресурса психологической безопасности представляют интерес для педагогов начальной школы и специалистов службы сопровождения.

Разработанные и апробированные в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации авторский курс «Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды» и авторская программа стажировки педагогов могут быть использованы как самостоятельный образовательный ресурс в системе методической поддержки педагогов или как модуль программы профессиональной переподготовки педагогов по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика инклюзивного образования». Авторские учебные и учебно-методические пособия могут использоваться в процессе переподготовки и повышения квалификации работников образования, в деятельности

общеобразовательных школ, реализующих инклюзивную образовательную практику.

Полученные результаты исследования направлены на решение актуальных для общего образования в Российской Федерации задач, обозначенных в нормативно-правовой базе РФ (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС НОО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), и могут быть внедрены в работу общеобразовательных школ, реализующих инклюзивную образовательную практику (уровень – начальное общее образование).

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Одной из эффективных форм реализации права каждого ребенка на образование, обусловленной современными тенденциями мировой и отечественной педагогической практики, эволюцией развития взглядов общества и государства на феномен нетипичности, является инклюзивное образование. Реализация эффективной инклюзивной образовательной практики предполагает создание инклюзивной образовательной среды, рассматриваемой как вид образовательной среды, представляющий собой психолого-педагогическую реальность, в которой созданы специально организованные условия для формирования личности и обеспечения безопасности, комфортности и доступности взаимодействия всех субъектов образовательных отношений при включении в нее ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья, обуславливающие возникновение у него особых образовательных потребностей.

2. В структурно-содержательном плане инклюзивная образовательная среда должна реализовываться в трех взаимосвязанных компонентах: пространственно-предметном, психодидактическом (содержательно-методическом) и социально-психологическом, каждый из которых имеет специфические содержание и структуру, обусловленные индивидуально-психологическими и типологическими особенностями включаемых в нее субъектов (детей с ограниченными возможностями здоровья) и влияющие на состояние психологической безопасности. Наиболее значимым с точки зрения психолого-педагогического анализа является социально-психологический компонент инклюзивной образовательной среды.

3. Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды представляет собой состояние образовательной среды, в которой нейтрализованы риски и имеются ресурсы, позволяющие осуществлять совместное обучение учащихся с разными образовательными возможностями.

4. Анализ структурно-содержательных характеристик инклюзивной образовательной среды позволил выделить ряд рисков, угрожающих ее эффективному функционированию:

- на уровне пространственно-предметного компонента среды – процессуальные риски: неэкологично организованное пространство учебного заведения, отсутствие архитектурного дизайна, соответствующего потребностям детей с ОВЗ; низкий уровень информационной доступности, специальных технических средств и оборудования;

- на уровне психодидактического – проявление группы рисков: кадровых

(низкий уровень теоретической и практической готовности учителя к реализации инклюзивной образовательной практики, нехватка специалистов службы сопровождения); процессуальных (несоответствие уровня требований учебного предмета возможностям учащегося с ОВЗ; отсутствие интеграции между предметом и сложностью выполнения заданий и др.); психологических (трудности контакта с учителем, использование педагогом учебно-дисциплинарной модели, в основе которой – субъект-объектное взаимодействие, отсутствие мотивации и др.), контингент-рисков (степень тяжести имеющихся у ребенка нарушений в развитии);

– на уровне социально-психологического компонента – психологические риски: негативное отношение к среде, отсутствие удовлетворенности взаимодействиями в ней, незащищенность, психологические барьеры взаимодействия в общностях «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-родитель», что может привести к неэффективным стратегиям взаимодействия, нарушающим психологическую безопасность субъектов образовательных отношений.

5. Минимизация рисков возможна путем консолидации ресурсов психологической безопасности инклюзивной образовательной среды:

– внешних ресурсов (готовность образовательной организации к реализации инклюзивной образовательной практики, деятельность службы сопровождения);

– внутренних ресурсов: когнитивных, личностных, социальных, аккумулированных в системное образование – готовность субъектов образовательных отношений, – структура и содержание которого будут дифференцированными исходя из субъектной позиции каждого участника образовательных отношений (личностно-профессиональная готовность педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, готовность обучающихся к ненасильственному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде, готовность родителей к совместному обучению детей с разными образовательными возможностями).

6. Критериями и показателями психологической безопасности инклюзивной образовательной среды являются отношение к инклюзивной образовательной среде (интолерантное (отрицательное), нейтральное (индифферентное), толерантное (положительное); удовлетворенность отдельными составляющими школьной среды (пространственно-предметным и психодидактическим компонентами) и основными характеристиками взаимодействия в ней (социально-психологический компонент); защищенность от психологического насилия.

7. Условием успешного обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды является моделирование, рассматриваемое, с одной стороны, как построение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик (схематическая модель психологической безопасности) и, с другой, как психологическое моделирование, отражающее организацию психолого-педагогической деятельности, направленной на обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, включающее разработку

этапов обеспечения безопасности, их технологическое наполнение, критериально-оценочные характеристики (концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды).

8. Концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды включает в себя следующие блоки:

- целевой, отражающий цели и задачи реализации модели;
- методологический, в котором представлены методологические подходы к обеспечению психологической безопасности инклюзивной образовательной среды (индивидуально-личностный, субъектно-деятельностный, антрополого-психологический, коммуникативно-ориентированный, экологический, ресурсный, средовой); функции (образовательная, адаптивная, развивающая, воспитывающая, коммуникативная, коррекционно-развивающая, реабилитационная) и принципы (гуманизма, субъектности, диалогичности, полисубъектности, интегративности, включенности);
- содержательно-технологический, включающий анализ состояния психологической безопасности инклюзивной образовательной среды; оценку взаимосвязи критериев и показателей психологической безопасности инклюзивной образовательной среды с уровнем и компонентами готовности субъектов образовательных отношений к позитивному функционированию в ней; технологии процесса формирования готовности субъектов инклюзивной образовательной среды как ресурса психологической безопасности;
- аналитико-результативный, направленный на контроль достижения поставленных целей и задач.

**Соответствие темы, содержания и результатов исследования научной специальности.**

Диссертация посвящена исследованию психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и соответствует пунктам 1, 2, 6, 7, 12 паспорта научной специальности 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

**Организация исследования.** Исследование проводилось в период с 2010 года по 2022 год на базах общеобразовательных организаций и учреждений высшего образования г. Ставрополя и Ставропольского края; ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». Общая выборка респондентов на разных этапах экспериментальной работы составила 1380 человек, из них 462 респондента – педагоги, 453 – младшие школьники и 465 – родители обучающихся.

**Этапы исследования:**

Первый этап (2010–2013 гг.) – теоретический, в ходе которого осуществлялся теоретический анализ состояния проблемы обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в отечественной и зарубежной психологии, проводилось обобщение данных научной литературы и опыта экспериментальной работы; второй этап (2014–2015 гг.) посвящен планированию и проведению пилотажного эксперимента; третий этап (2016–2020 гг.) – опытно-экспериментальный, цель которого – разработка и апробация концептуальной

модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, количественно-качественный анализ эмпирических данных; четвертый этап (2021–2022 гг.) – аналитико-результативный, посвящен анализу и интерпретации результатов исследования, обобщению полученных данных, внедрению результатов исследования в образовательную практику, определению перспектив исследования и оформлению диссертационной работы.

**Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования** обеспечивается целостным подходом к решению проблемы, методологической обоснованностью исходных теоретических положений исследования, использованием взаимодополняющих методов, релевантных задачам исследования; адекватностью диагностических измерений; репрезентативностью выборки (более 1300 участников); непротиворечивостью теоретических положений и эмпирических данных, полученных в ходе исследования.

**Апробация и внедрение результатов исследования** проводились в рамках деятельности краевых, региональных и муниципальных экспериментальных площадок на базах школ Ставропольского края: «Комплексное сопровождение субъектов инклюзивного образовательного процесса» (2012–2017 гг.); «Создание Ресурсного центра инклюзивного образования как основа получения качественного образования детьми с разными стартовыми возможностями» (2018–2023 гг.); «Подготовка педагогов к формированию безопасной развивающей образовательной среды» (2020–2022 гг.); ВНИКа «Антропологические основы технологического, методического и психолого-педагогического обеспечения реализации специального и инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в социализирующем и образовательном пространстве школы и семьи» Краевой комплексной научно-исследовательской лаборатории «Антропология детства» ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (2010–2022 гг.).

Результаты исследования были представлены на конференциях и семинарах разного уровня:

– международных: в рамках деятельности Краевой комплексной научно-исследовательской лаборатории «Антропология детства» ГБОУ ВО СГПИ (Ставрополь, 2010, 2011, 2012, 2013, 2017, 2019, 2021, 2022); «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» (Москва, 2011); «Специальное образование» (Санкт-Петербург, 2011); «Развитие личности в образовательных системах» (Ростов-на-Дону, 2011); «Здоровьесберегающая стратегия деятельности в условиях учреждений интернатного типа и инклюзивного образования» (Кисловодск, 2012); «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики» (Липецк, 2016); «Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства» (Новосибирск, 2019); «The 2nd International Conference on Contemporary Education and Economic Development» (Китай, 2019); «Тенденции развития психолого-педагогического образования в условиях транзитивного общества» (Ростов-на-Дону, 2019, 2020); «Учи.ру и лучшие образовательные практики в России и за рубежом» (Москва, 2021); «Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития участников

образовательного процесса» (Невинномысск, 2022); VII Международном интернет-симпозиуме (Ставрополь, 2022) и др.

– всероссийских: «Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного образования» (Новосибирск, 2012); «Академическая наука и высшая школа» (Москва, 2013); «Инклюзивные процессы в современном мире: российский и зарубежный опыт» (Ставрополь, 2015); «Профессиональная компетентность педагогов в условиях инклюзивного образования: идеи, технологии, практики» (Иркутск, 2020); «Проблемы инклюзивного образования на современном этапе» (Чебоксары, 2020); «Научно-образовательная кластерная модель как единая система непрерывного инклюзивного образования» (Махачкала, 2020); «Публичное/частное в современной цивилизации» (Екатеринбург, 2020); Всероссийском съезде дефектологов (Москва, 2017; Ставрополь, 2019, 2022) и ряде региональных научно-практических конференций.

Сформулированные теоретические положения, результаты анализа и интерпретации эмпирических данных, предложенные методы внедрены в образовательную и научную работу ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»; ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования»; ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт»; общеобразовательных организаций, реализующих инклюзивную образовательную практику: МБОУ СОШ № 21, 50, 35 г. Ставрополя, МБОУ СОШ № 12 г. Новоалександровска Ставропольского края и др.

По теме диссертации опубликовано свыше 55 научных работ, общим авторским объемом 54,7 п. л., основными из которых являются: монография; статьи в рецензируемых научных изданиях, входящих в базы данных Web of Science (2), Scopus (1), включенных в перечень ВАК при Минобрнауки России (18), учебно-методические пособия.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения; четырех глав и выводов; заключения; списка литературы из 362 источников и 19 приложений. В работе представлено 29 таблиц и 12 рисунков. Объем работы – 462 страницы, объем основного текста составляет 367 страниц.

### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во **введении** обоснована актуальность и степень разработанности проблемы, сформулированы цель, объект, предмет, задачи и гипотезы исследования; указана методологическая база и методы исследования; обоснована научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы; раскрыты положения, выносимые на защиту; описана организация исследования и апробация материалов.

В первой главе **«Теоретико-методологические основы изучения инклюзивной образовательной среды в психолого-педагогических исследованиях»** рассмотрены инклюзивное образование как предмет научной рефлексии, междисциплинарный подход в определении понятия «инклюзивная образовательная среда», представлен структурно-содержательный анализ компонентов инклюзивной образовательной среды.

Анализ литературы показал, что в современных исследованиях инклюзивное образование предстает как новая философия образования, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем обучающимся, при этом создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности (С.В. Алехина, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, А.Ю. Шеманов и др.); как одна из форм образования, предполагающая совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с нормотипичным развитием в общеобразовательных организациях (Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников, Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко и др.); как социальная инклюзия – процесс и результат предоставления прав и реальных возможностей участия детей с нетипичным развитием во всех видах и формах социокультурной жизни (включая образование) наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих отклонения в развитии и ограничения возможностей (Д.В. Зайцев, Т.В. Фурьева, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.).

В работе представлены педагогические (Т.В. Варенова, Т.Г. Зубарева, Л.М. Кобрина, О.С. Кузьмина, В.И. Лубовский, А.В. Суворов, А.Я. Чигрина и др.) и психологические (Е.Л. Агафонова, С.В. Алехина, Г. Банч, П. Миттлер, С.Т. Посохова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, А. Dyson, P. Farrell, S. Peters, F. Polat и др.) аспекты изучения феномена инклюзивного образования, где в последнем акцент делается на категорию «взаимодействие», и тогда инклюзивное образование рассматривается как специально организованный процесс, обеспечивающий включение и принятие ребенка с особыми образовательными потребностями в среду обычных сверстников в образовательном учреждении. Главным в этом процессе является получение образовательного и социального опыта, обучение в соответствии с «экологией инклюзии», в качестве показателей которой рассмотрены: создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной политики, внедрение инклюзивной практики (Н.П. Андрюшенко, Т. Бут, Т.П. Дмитриева, О.В. Соловьева, Н.В. Старовойт, М. Эйнскоу и др.).

Подчеркивается, что успешная реализация требований современной нормативно-правовой базы и идей инклюзивного образования возможна только при создании такой образовательной среды, которая будет способствовать развитию всех субъектов образовательных отношений.

Обобщение работ ученых (И.А. Баевой, Л.С. Выготского, С.Д. Дерябо, Г.А. Ковалева, Н.Б. Крыловой, Е.Б. Лактионовой, В.И. Панова, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, С.В. Тарасова, А.П. Тряпицыной, А.В. Тюрина, В.А. Ясвина и др.) показывает, что образовательная среда является неотъемлемой частью культуры, подсистемой социокультурной среды, совокупностью исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и специально организованных условий развития личности ученика. Образовательная среда рассматривается и как психолого-педагогическая реальность, и как условие, и как средство воспитания, обучения и развития.

Анализ имеющихся подходов и определений дефиниции «инклюзивная образовательная среда» (С.В. Алехина, Е.В. Зволейко, Т.Г. Зубарева, С.А. Калашникова, О.В. Карынбаева, О.С. Панферова, Е.В. Попова,



Т.А. Соловьева, А.С. Сунцова и др.) показывает, что на современном этапе развития психолого-педагогического научного знания преобладающим является «коллекционерский» подход (В.А. Ясвин), который заключается в компиляции ряда психолого-педагогических условий, влияющих на эффективность ее функционирования.

Рассмотрение ведущих психологических подходов к пониманию образовательной среды: антрополого-психологического, коммуникативно-ориентированного, экологического, психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева, Е.А. Климов, Г.А. Ковалев, Е.Б. Лактионова, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.) – позволило определить инклюзивную образовательную среду как вид образовательной среды, представляющий собой психолого-педагогическую реальность, в которой созданы специально организованные условия для формирования личности и обеспечения безопасности, комфортности и доступности взаимодействия всех субъектов образовательных отношений при включении в нее ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья, обуславливающие возникновение у него особых образовательных потребностей. В работе рассматривается инклюзивная образовательная среда конкретного локального учреждения (общеобразовательной организации) и конкретной образовательной ступени – начального общего образования.

На основе структурно-содержательного анализа образовательной среды (Г.А. Ковалев, Е.А. Климов, Е.Б. Лактионова, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.) представлена и содержательно рассмотрена в соответствии с требованиями к безопасности включаемых в нее субъектов трехкомпонентная структура инклюзивной образовательной среды:

1) пространственно-предметный компонент образовательной среды, ориентированный на доступную (безбарьерную) архитектурно-пространственную организацию;

2) психодидактический или содержательно-методический компонент образовательной среды, в содержании которого рассмотрены технологии универсального дизайна, направленные на внедрение вариативных средств обучения и обеспечение поддержки всем обучающимся;

3) социально-психологический компонент образовательной среды, предполагающий построение субъект-субъектных отношений в общностях «педагог – обучающийся», «педагог – обучающийся с ОВЗ», «обучающийся – обучающийся с ОВЗ» и др.

Таким образом, структурные компоненты образовательной среды представляются в виде совокупности материальных факторов образовательного процесса, межличностных взаимодействий, которые складываются между субъектами образовательных отношений, и специально организованных психолого-педагогических условий для развития личности.

Во второй главе **«Теоретико-эмпирическое обоснование концепции обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды»** представлено авторское теоретико-методологическое обоснование

исследуемого феномена психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, отражающее ключевую идею концепции обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды – выявление рисков психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и нахождение ресурсов, позволяющих их минимизировать. В соответствии с научным замыслом проведено пилотажное исследование психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

На основе обобщения имеющихся исследований можно правомерно утверждать, что наиболее представленными направлениями в психологии безопасности являются психологическая безопасность образовательной среды и психологическая безопасность личности.

В первом направлении – исследования психологической безопасности образовательной среды – наиболее часто рассматриваемой и транслируемой в работах ученых (П.И. Беляева, И.В. Кондакова, Е.Б. Лактионова, Л.С. Рещикова, Л.И. Шахова и др.) является концепция психологической безопасности образовательной среды И.А. Баевой, в которой основополагающим выступает представление о психологической безопасности как о состоянии, свободном от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующем удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающем референтную значимость среды и обеспечивающем психическое здоровье включенных в нее участников.

В то же время В.В. Бедрина и А.В. Личутин указывают на то, что психологическая безопасность образовательной среды может быть обеспечена, если в этой среде максимально нейтрализованы психологические риски и угрозы в краткосрочной (исключено насилие и сформирован навык нейтрализации повседневных конфликтов); среднесрочной (минимизированы отложенные риски) и долгосрочной (обеспечены все необходимые условия для полноценного развития личности) перспективе.

Это позволило рассмотреть психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды как состояние образовательной среды, в которой нейтрализованы риски и имеются ресурсы, позволяющие осуществлять совместное (инклюзивное) обучение учащихся с разными образовательными возможностями.

Второе направление обращено к рассмотрению феномена психологической безопасности личности. Анализ исследований (П.И. Беляева, М.Б. Калашникова, Т.М. Краснянская, П.А. Кисляков, О.Ю. Литвинцева, Н.Л. Шлыкова, Т.В. Эксакусто и др.) показал, что основным определением психологической безопасности личности, наряду с дефинициями «способность», «система», «результат», является понятие «состояние», возникающее в процессе взаимодействия при отсутствии угроз и удовлетворении ведущих потребностей. Исходя из этого, психологическая безопасность личности субъектов инклюзивной образовательной среды рассматривается как психическое состояние (педагога, обучающегося, родителя), которое проявляется в положительном отношении к инклюзивной образовательной среде, удовлетворенности основными характеристиками среды и взаимодействиями в ней, защищенности от насилия.

Рассмотрение рисков с позиции ресурсного подхода, направленного на выявление угроз и предотвращение рисков, возникающих в образовательной среде и влияющих на психологическую безопасность с помощью поиска ресурсов личности и среды, позволило выделить следующие риски психологической безопасности инклюзивной образовательной среды:

1. Кадровые риски – неготовность (теоретическая, практическая, личностная) педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, недостаточность или же низкий уровень профессиональной компетентности специалистов службы сопровождения.

2. Контингент-риски – увеличение количества детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах при отсутствии целенаправленной работы по обеспечению специальным образом организованной психологически безопасной инклюзивной образовательной среды; усложнение структуры и степени тяжести имеющихся у ребенка нарушений в развитии.

3. Процессуальные (пространственные, учебно-методические) риски, сопутствующие обучению и воспитанию: риски, связанные с трудностями реализации требований ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, использованием технологий универсального дизайна, обеспечением архитектурной и информационной доступности и др.

4. Психологические риски – риски негативного отношения к инклюзивной образовательной среде, отсутствия удовлетворенности взаимодействиями в ней, низкий уровень защищенности от насилия; психологические барьеры взаимодействия в общностях («учитель – ученик (ученик с ОВЗ) – родитель»), что может привести к использованию неэффективных стратегий взаимодействия, нарушающих психологическую безопасность субъектов образовательных отношений.

На уровне каждого компонента инклюзивной образовательной среды данные риски могут проявляться следующим образом: на уровне пространственно-предметного компонента среды преобладающими являются процессуальные риски; на уровне психодидактического компонента отмечается проявление всех групп рисков, связанных с разработкой и реализацией образовательных маршрутов детей с разными образовательными возможностями; на уровне социально-психологического компонента преобладающими являются психологические риски. Именно риски психологического насилия являются наиболее показательными при оценке психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, О.И. Леонова и др.). В связи с этим в работе рассмотрены явления буллинга и «синдром педагогического насилия» (В.М. Ганузин), который проявляется в использовании в педагогической деятельности неадекватных методов, в реализации действий и выстраивании отношений, приводящих к возникновению комплекса отклонений в состоянии здоровья учащихся. Отдельное внимание уделено рассмотрению психологических барьеров взаимодействия (В.А. Лабунская, А.И. Пилипенко, Е.С. Фоминых, Н.И. Шевандрин и др.) субъектов инклюзивной образовательной среды: психолого-познавательных, эмоциональных и коммуникативных.

Минимизация рисков психологической безопасности инклюзивной образовательной среды возможна через нахождение ресурсов – внешних и внутренних.

Внешние ресурсы отражены в требованиях к пространственно-предметному компоненту инклюзивной образовательной среды (готовность образовательной организации на уровне архитектурной и информационной доступности, наличие и эффективная деятельность службы сопровождения). В свою очередь, внутренние (когнитивные, личностные, социальные) ресурсы, целесообразно аккумулировать в такое системное образование как готовность субъектов образовательных отношений, которое имеет структуру и содержание, обусловленные субъектной позицией участников образовательных отношений: готовность обучающихся к позитивному (ненасильственному) взаимодействию, личностно-профессиональная готовность педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики и соготовность родителей к совместному обучению детей с разными образовательными возможностями.

Готовность младших школьников к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде является системным образованием, в структуре которого выделено три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Учитывая, что психологические ресурсы школьников начальных классов находятся в стадии становления и в этом процессе велика роль взрослых, особые требования предъявляются к педагогу, который, по определению С.В. Алехиной, является «золотым сечением» инклюзии.

С опорой на функциональный (А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов и др.) и личностный (М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, В.И. Сластенин, А.И. Щербаков и др.) подходы к определению готовности к профессиональной деятельности, нашедшие свое отражение в структуре и содержании готовности педагога к реализации инклюзивной образовательной практики (Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина, И.В. Возняк, Л.М. Волосникова, И.В. Ивенских, Е.В. Кетриш, О.С. Кузьмина, С.В. Феоктистова, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская, И.М. Яковлева и др.), на представленные в нормативно-правовой базе инклюзивного образования требования к педагогу, трудовые функции и действия Профессионального стандарта педагога в области инклюзивного образования, нами была определена личностно-профессиональная готовность педагога к реализации инклюзивной образовательной практики как сложное интегративное образование, которое содержательно включает в себя педагогическую подструктуру (теоретическая и практическая готовность, основанная на знаниях и практических умениях реализации инклюзивной образовательной практики) и психологическую подструктуру (сформированность профессионально важных качеств личности педагога), определяемую как личностная готовность.

В свою очередь, готовность родителей к инклюзивному образованию правомерно рассматривать как «соготовность родителей» (И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк), имеющую трехкомпонентную структуру, релевантную структуре готовности к позитивному взаимодействию младших школьников: когнитивный,

эмоциональный, поведенческий компоненты, но с разными функциональными задачами в каждой группе родителей.

Теоретическое обоснование рисков и ресурсов психологической безопасности инклюзивной образовательной среды потребовало проведения пилотажного исследования, направленного на исследование отношения к инклюзивной образовательной среде, выявление рисков и поиск ресурсов обеспечения ее психологической безопасности. На пилотажном этапе эксперимента был применен экспертный подход, согласно которому оценку основным особенностям образовательной среды могут дать сами субъекты образовательного процесса. В качестве экспертов были определены педагоги, так как на момент реализации пилотажного эксперимента (2014–2015 гг.) именно они, в силу имеющегося опыта и уровня профессиональной готовности, могли дать объективную оценку процессам включения в образовательную среду имеющего особые образовательные потребности ребенка. В пилотажном исследовании приняло участие 234 педагога: 22 человека – педагоги, реализующие инклюзивную образовательную практику в разных регионах Российской Федерации (Красноярск, Москва, Пермь и др.), и 212 педагогов школ Ставропольского края.

Результаты контент-анализа и анкетирования педагогов показали наличие общих тенденций в ответах педагогов страны и региона. При положительном отношении педагогов к инклюзивной образовательной практике основными рисками психологической безопасности названы: кадровые риски (45%) – неподготовленность педагогов, нехватка специалистов сопровождения; процессуальные (32%), отраженные в трудностях разработки и реализации образовательных маршрутов детей с особыми образовательными потребностями, отсутствии доступной пространственной среды; психологические – риски психологического насилия, наличие психологических барьеров реализации инклюзивной образовательной практики (32%); контингент-риски, связанные со степенью тяжести имеющихся у ребенка нарушений в развитии (23%).

В качестве ресурсов психологической безопасности эксперты единогласно выделяют «специальным образом организованную» образовательную среду (100%), где приоритет отдается внутренним (психологическим) ресурсам, которые аккумулируются в системное образование – готовность субъектов образовательных отношений: готовность педагогов к обучению детей с особыми образовательными потребностями и наличие специалистов системы сопровождения (45%), готовность детского коллектива к принятию детей с особыми образовательными потребностями (36%), готовность родителей к реализации инклюзивной образовательной практики (19%).

Полученные пилотажные данные подтверждают положения теоретического анализа и позволяют перейти к следующему этапу реализации концепции – моделированию процесса обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

В третьей главе «**Психологическое моделирование процесса обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды**» представлено последовательное разворачивание этапов моделирования: от

концептуально-теоретического этапа к предметно-содержательному, направленному на разработку искусственного объекта в виде системы показателей, индикаторов и критериев (схематическая модель психологической безопасности инклюзивной образовательной среды), а далее – инструментально-методическому, формально-математическому и интерпретационно-прогностическому этапам (концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды).

Основой моделирования выступают **концептуально-теоретические положения** процесса обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Концепция обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды представляет собой систему взглядов на обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды путем нахождения в среде тех ресурсов, которые направлены на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья при обеспечении комфортности и безопасности всех остальных участников образовательного процесса. Данная система взглядов обоснована, исходя из представленного выше теоретического анализа, в результате которого: определено понятие «инклюзивная образовательная среда», ее структура и содержание; рассмотрено понятие психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и выделены риски и ресурсы ее обеспечения. Представленные положения, отражающие сложную, динамическую структуру научного знания, позволяют определить методологическую основу концепции обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды: индивидуально-личностный, субъектно-деятельностный, антрополого-психологический, коммуникативно-ориентированный, экологический, ресурсный, средовой подходы (И.А. Баева, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.).

Индивидуально-личностный подход предполагает учет возрастных, индивидуальных, типологических (обусловленных как типом нервной системы, так и типологией нетипичного развития) особенностей во взаимодействии и ориентацию на индивидуально-личностные ресурсы каждого субъекта образовательных отношений: когнитивные, личностные, социальные.

Субъектно-деятельностный подход направлен на целостный анализ социокультурной ситуации, где акцент ставится прежде всего на психологическом анализе среды развития и функционирования человека с одновременным учетом его психологических ресурсов, что находит отражение в единстве психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и психологической безопасности личности.

Антрополого-психологический подход, в центре которого категории «существование», «со-действие», обращает нас к отношениям «человек-человек» и позволяет рассматривать субъектов инклюзивной образовательной среды с позиций онтогенеза и дизонтогенеза психического развития и возможностей ребенка во

взаимодействии со средой и ее субъектами в контексте поиска ресурсов, природосообразных потребностям детей с типичным и нетипичным развитием.

Коммуникативно-ориентированный подход направлен на выстраивание позитивных (ненасильственных) взаимодействий между субъектами образовательных отношений в общностях «учитель – ученик», «ученик – ученик с ОВЗ», «ученик – ученик» и др. на основе диалоговых стратегий. В психологически безопасной инклюзивной образовательной среде важен переход от предсубъектного, субъект-объектного типа взаимодействия к субъект-субъектному взаимодействию (деятельностно-ценностный и полусубъектный типы).

Экологический подход рассматривает личность как элемент системы «человек – среда», в которой изменения в одном из параметров системы ведут к изменениям других параметров, а оптимальные взаимодействия в системе «субъект образовательного процесса – образовательная среда» обеспечивают благополучие всех участников образовательного процесса. Данный подход апеллирует к категории «возможность» и акцентирует внимание на возможности среды в удовлетворении потребностей, в том числе и особых образовательных, субъектов образовательных отношений, и возможности личности – актуализация активности субъекта по использованию возможностей, обеспечиваемых образовательной средой.

Ресурсный подход направлен на определение основных теоретических требований к организации конкретного процесса в образовании (в данном случае – инклюзивного) на основе нахождения, использования, эффективного применения ресурсов согласно поставленным цели и задачам. Он задает спектр требований и условий, который обеспечивает безопасность и комфортность инклюзивной образовательной среды как для детей с особыми образовательными потребностями, так и для других субъектов образовательных отношений. В первую очередь, речь идет о ресурсах, обеспечивающих позитивное функционирование субъектов образовательных отношений в инклюзивной образовательной среде, которые аккумулируются в такое системное образование, как готовность: готовность сверстников, соготовность родителей, личностно-профессиональная готовность педагогов.

Средовой подход позволяет нам рассматривать влияние пространственно-предметного компонента (пространственных ресурсов) на психологическое благополучие и безопасность субъектов образовательных отношений, и, в первую очередь, детей с ограниченными возможностями здоровья. Архитектурно-пространственная организация инклюзивной образовательной среды, ее семантика оказывает интегральное воздействие на личность. На основе этого сделан вывод о важности показателя удовлетворённости архитектурной и информационной доступностью, специальными средствами обучения детей с ОВЗ, оформлением помещений и зон и др.

Построение концепции обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды предполагает определение функций и принципов организации данного процесса. Психологически безопасная инклюзивная образовательная среда как вид образовательной среды выполняет как

базовые: образовательную, адаптивную, развивающую, воспитывающую, коммуникативную, так и специальные функции: коррекционно-развивающую, реабилитационную. Основными принципами обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды выступают: гуманизм, субъектность, диалогичность, полисубъектность, интегративность, включенность.

Следующий этап моделирования – **предметно-содержательный или содержательно-логический** – предполагал разработку искусственного объекта в виде системы показателей, индикаторов, критериев. В качестве такого объекта в работе описана схематическая модель психологической безопасности, в которой отражены риски и ресурсы, критерии и показатели психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, представленные в оценках ее субъектов: отношение, удовлетворенность, защищенность от насилия.

Отношение к инклюзивной образовательной среде отражает референтность среды для субъектов образовательных отношений. С опорой на эволюцию взглядов общества на феномен нетипичности (Н.Н. Малофеев) отношение рассматривается через призму толерантности с точки зрения психологического анализа и определяется как интолерантное (отрицательное), нейтральное (индифферентное) и толерантное (положительное). В свою очередь, отношение проявляется и во взаимоотношениях в общностях «педагог – обучающийся (обучающийся с ОВЗ)», «обучающийся – обучающийся (обучающийся с ОВЗ)», «педагог – родитель», которые могут быть проранжированы от субъект-объектного до субъект-субъектного взаимодействия.

Удовлетворенность рассматривается как с позиции удовлетворенности отдельными составляющими школьной среды (пространственно-предметным, психодидактическим компонентами), так и основными характеристиками взаимодействия в ней (социально-психологический компонент).

Критерий «защищенность» предусматривает не только внешнее благополучие, но и субъективное ощущение защищенности от явлений психологического и физического насилия (буллинга и синдрома педагогического насилия в инклюзивной образовательной среде).

На **инструментально-методическом этапе** моделирования была разработана концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, которая структурирует процесс исследования, позволяет увязать теорию и эмпирические данные, направляет сбор данных и их последующую интерпретацию (см. рис. 1).

В основу концептуальной модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды положены четыре блока:

*Целевой блок модели* основан на нормативно-правовой базе инклюзивного образования и отражает цель и задачи концептуальной модели.

*Методологический блок* представлен методологическими подходами и методологическими принципами, реализующимися в концептуально-теоретических положениях процесса обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.





Рисунок 1 – Концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды

*Содержательно-технологический блок*, в свою очередь, описывает этапы эксперимента, направленные на диагностику исходного уровня психологической безопасности и готовности субъектов образовательных отношений как ее ресурса; выявление взаимосвязей между ними (констатирующий эксперимент); выработку управляющего сигнала в виде разработки и реализации экспериментальной программы обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды (формирующий эксперимент); повторную диагностику с целью выявления эффективности экспериментальной работы (контрольный эксперимент).

*Аналитико-результативный блок модели* является завершающим и предусматривает оценку и контроль достижения целей и задач, выявление динамики в показателях психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и готовности субъектов образовательных отношений (формально-математический этап моделирования), обобщение и интерпретацию полученных данных, определение перспектив исследования (интерпретационно-прогностический этап моделирования).

В четвертой главе **«Эмпирическая проверка эффективности концептуальной модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды»** рассмотрены организация и содержание экспериментальной работы по обеспечению психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, представлены анализ и интерпретация результатов исследования.

Экспериментальная работа осуществлялась в период с 2016 по 2020 год на базах образовательных организаций, реализующих инклюзивную образовательную практику и выделенных на этапе пилотажного исследования в качестве школ, принимающих участие в формирующем эксперименте.

Экспериментальную группу (МБОУ СОШ № 21 г. Ставрополя) составили 519 респондентов: 32 педагога, 226 обучающихся начальной школы, из них – 25 детей, имеющих ОВЗ, 261 родитель, из них – 36 родителей обучающихся с ОВЗ. Контрольная группа (МБОУ СОШ № 12 г. Новоалександровска Ставропольского края) представлена 453 участниками: 22 педагога, 227 обучающихся начальной школы, из них – 19 детей, имеющих ОВЗ; 204 родителя, из них – 26 родителей обучающихся с ОВЗ. Общий объем выборки – 972 респондента.

В соответствии с критериями и показателями психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, представленными в оценках ее субъектов (отношение, удовлетворенность и защищенность) и готовности субъектов образовательных отношений (личностно-профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, готовности младших школьников к позитивному взаимодействию, готовности родителей), были подобраны и адаптированы диагностические методики.

Для исследования показателей педагогов как субъектов инклюзивной образовательной среды использовались: адаптированная методика

«Психологическая безопасность образовательной среды школы», вариант для педагогов (И.А. Баева); «Методика изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении» (Е.Н. Степанов); «Карта готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию для педагогов» (О.С. Кузьмина); «Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности» (Ю.А. Макаров); «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко); «Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики» (Е.С. Слюсарева), «Диагностика эмоциональных барьеров» (В.В. Бойко); «Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении» (В.В. Бойко); «Ориентированность педагогов на учебно-дисциплинарную или личностно-ориентированную модель взаимодействия» (В.И. Маралов, В.А. Ситаров); «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк).

Для исследования показателей младших школьников применялись: «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И.А. Баева, адаптация Л.С. Решиковой), «Секрет» (Т.А. Репина, модификация Т.В. Антоновой); «Диагностика удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в ОУ» (М.В. Лукьянова, Н.В. Калинина; адаптация Н.П. Бадьиной); «Неоконченные предложения»; «Отношение учащихся к классному руководителю» (Т.А. Огнева); «Методика самооценки навыков толерантного поведения младших школьников» (Я.А. Батрак); адаптированная методика «Карта наблюдений для педагога» (Н.А. Плаксина); «Как поступить?» (Е.С. Слюсарева), адаптированная анкета «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова).

Показатели родителей детей, включенных в совместное обучение, исследовались следующими методиками: «Оценка инклюзивной образовательной среды для родителей обучающихся» (С.А. Калашникова); адаптированная методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы», вариант для родителей (И.А. Баева); «Изучение удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения» (Е.Н. Степанов); «Отношение родителей к классному руководителю» (Т.А. Огнева); «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова).

На констатирующем этапе эксперимента проведена оценка уровней сформированности психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и готовности субъектов образовательных отношений и верифицирована исследовательская гипотеза о наличии взаимосвязи между ними. Для осуществления точной количественной оценки степени согласованности изменений (варьирования) двух и более признаков использовался корреляционный анализ, который проведен с применением коэффициента Пирсона, построены корреляционные матрицы, выбраны достоверно значимые прямые и обратные корреляции (128 значимых

корреляционных связей между показателями психологической безопасности и готовности у младших школьников 2-4 классов и 52 взаимосвязи у педагогов). С целью сокращения числа переменных и определения структуры взаимосвязей был проведен факторный анализ.

Поскольку на констатирующем этапе эксперимента не было выявлено значимых различий между средними значениями детей с нормотипичным развитием и детей с особыми образовательными потребностями, было принято решение рассматривать их показатели в совокупности общих переменных. В работе рассмотрены факторные модели психологической безопасности младших школьников вторых, третьих и четвертых классов. Исходя из большого количества факторов и наличия нескольких переменных с высокими факторными нагрузками по двум факторам, было определено, что факторная структура безопасности находится в процессе становления именно в третьем классе, а в четвертом классе она уже имеет завершенную, устойчивую структуру. Именно поэтому представим факторную модель характеристик психологической безопасности младших школьников четвертых классов.

К первому фактору (25,7% объясненной дисперсии), именуемому как «безопасность среды», отнесены пять показателей: общий индекс безопасности, защищенность от насилия, отношение к образовательной среде, удовлетворенность взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде и отношение к учителю. Эти переменные, как и в моделях вторых и третьих классов, в полной мере отражают взаимосвязи между показателями психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Во второй фактор (18,7%) – «готовность к взаимодействию» – вошли следующие переменные: эмпатия, ассертивность, общий индекс толерантности, субъективное чувство безопасности.

Третий фактор – «безопасное поведение», объясняющий 13,8% дисперсии, объединил такие переменные, как толерантное поведение, коммуникативная компетентность и эмоциональная устойчивость. Положительные факторные нагрузки данных переменных позволяют сделать вывод, что знание детей о способах позитивного взаимодействия, умение выстраивать коммуникацию с детьми, имеющими особые образовательные потребности, отражается в их поведении и в общем принятии сверстника с нетипичным развитием.

Четвертый фактор (9,4%) – «ценность среды» – представлен двумя переменными: «удовлетворенность предметной средой» и «ценностные ориентации», и свидетельствует о том, что предметная среда у четвероклассников становится ценностью и школьники начинают ориентироваться на среду.

В последний, пятый фактор – «ориентация на другого», с 8,7% дисперсии вошли экспертная оценка готовности к позитивному взаимодействию и социометрический статус, что говорит о следующем: дети, имеющие статус «звезд» и «принятых», влияют на ценностные установки и

ориентации сверстников. Эти взаимосвязи необходимо учитывать в работе по формированию позитивного отношения к сверстникам, имеющим особые образовательные потребности, со стороны школьников с нормотипичным развитием: поощрение положительных эмоциональных проявлений и поведенческих актов детей-лидеров в отношении детей с нетипичным развитием способствует развитию позитивного взаимодействия у всех обучающихся класса.

Таким образом, диагностика младших школьников на констатирующем этапе эксперимента позволила выявить наличие взаимозависимостей между компонентами психологической безопасности и готовности к позитивному взаимодействию, что отражено в факторных моделях по каждой параллели (2–4 классы) и позволяет утверждать, что готовность выступает ресурсом психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

С целью выявления параметров, обуславливающих психологическую безопасность педагогов, был также проведен факторный анализ. Факторная модель характеристик психологической безопасности педагогов представлена семью факторами.

Первый фактор – «психологические риски безопасности» (22,4% дисперсии) – отражает взаимосвязи между личностной готовностью педагога и его психологической безопасностью и подтверждает теоретические положения о том, что неблагоприятные психические состояния (тревожность, ригидность и др.), несформированность профессионально важных качеств личности выступают рисками нарушения психологической безопасности педагога и влияют на такой показатель психологической безопасности, как удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Переменные второго фактора (12,9%), обозначенного как «готовность к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде», обращают внимание на влияние уровня готовности образовательной организации на психологическую безопасность педагога, что отражается в его отношении к среде и наличии психологических рисков безопасности в виде возникновения и фиксации барьеров реализации инклюзивной образовательной практики (психолого-познавательных и эмоциональных).

Третий фактор (10,8%) получил название «когнитивные ресурсы психологической безопасности» и включил в себя теоретическую и практическую готовность, когнитивный компонент отношения к среде. Эти данные отражают прямую взаимосвязь между педагогической подструктурой готовности педагога и его рациональным отношением к инклюзивной образовательной среде.

Переменные, вошедшие в четвертый фактор «положение педагогов в инклюзивной образовательной среде» (8,9%) свидетельствуют, что модель взаимодействия педагога с обучающимися, его коммуникативные умения влияют на удовлетворенность жизнедеятельностью самого педагога в образовательной организации.

Пятый фактор (8,4%) – «риски агрессивности» – объединил две переменные «агрессивность как свойство личности» и «агрессия как стратегия защиты в общении», что выступает риском психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Шестой фактор, получивший название «стратегии защиты в общении» (6,5%) характеризуется такими показателями, как избегание и эмоциональный компонент отношения, и свидетельствует о взаимосвязи между эмоциональным состоянием педагога в инклюзивной образовательной среде и выбором им стратегии защиты в общении.

Последний, седьмой фактор, объясняющий 5,9% дисперсии, получил название «эмоциональной готовности» и состоит из одной переменной – эмпатии. Несмотря на то, что защищенность от насилия как показатель психологической безопасности инклюзивной образовательной среды имеет взаимосвязи с уровнем готовности образовательного учреждения к реализации инклюзивной образовательной практики и эмпатией как профессионально значимым качеством личности, сама эта характеристика как варианта не вошла ни в один из факторов.

Полученные результаты исследования созвучны данным, представленным в работах И.А. Басовой, которая указывает на значимость показателя удовлетворенности образовательной средой, тесно связанной с отношением в группе педагогов, тогда как в группе учеников основным «связывающим звеном» выступают показатели защищенности.

Следующим шагом в работе стало исследование взаимосвязей между показателями психологической безопасности родителей и их готовности. Однако, несмотря на репрезентативную выборку, полученные данные оказались непригодными для осуществления процедуры факторного анализа, так как в результате корреляционного анализа не было выявлено наличия значимых корреляционных связей между психологической безопасностью родителей и компонентами их готовности. На основании этого был сделан вывод, что психологическая безопасность родителей имеет диффузную структуру и явные признаки системности в ней отсутствуют. Полученные данные в полной мере подтверждают исследования В.А. Ясвина, в которых он отмечает, что отношение родителей как субъектов образовательной среды является наиболее несогласованным и противоречивым. В данном случае уместно говорить о готовности родителей как коллективных субъектов.

На основе данных констатирующего эксперимента был организован формирующий эксперимент, цель которого – обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды путем формирования ее ресурсов: готовности субъектов инклюзивной образовательной среды.

Для достижения поставленной цели и задач была разработана и апробирована экспериментальная программа, состоящая из двух разделов: раздел 1 «Формирование готовности педагогов как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды» и раздел 2 «Формирование готовности младших школьников и их родителей к

позитивному взаимодействию как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды».

Технологическими средствами формирования личностно-профессиональной готовности педагогов как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды выступили разработка и реализация программ профессиональной переподготовки (разработана и реализована программа профессиональной переподготовки «Психология и педагогика инклюзивного образования»); стажировки (включена как раздел в программу профессиональной переподготовки); программ повышения квалификации (разработан и реализован авторский курс «Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды»); индивидуальная и групповая консультативная помощь педагогам (групповые дискуссии, дискуссии по запросу, методические семинары и др.); технологии тренинговой работы (техники социально-психологического, поведенческого тренинга, тренинга личностного роста, коммуникативных умений).

Технологии процесса формирования готовности младших школьников к позитивному взаимодействию в большей мере представлены технологиями внеаудиторной деятельности, направленными на включение младших школьников с особыми образовательными потребностями в коллектив сверстников: технологией прямого обучения социальным навыкам; формирование социальных навыков через подражание; социоигровыми технологиями; стратегиями, основанными на технологической модели формирования позитивного отношения к младшим школьникам с ОВЗ, предложенными в работах И.В. Вачкова (стратегия действия через референтную группу, стратегия поддержки открытой позиции, стратегия, ориентирующая на поступки).

Формирование готовности родителей как коллективных субъектов инклюзивной образовательной среды предполагает их включение во все виды внеурочной деятельности с детьми. При необходимости по запросу родителей осуществлялась консультативная работа (в форме групповых дискуссий, индивидуальных консультаций и др.).

С целью оценки эффективности проведенной экспериментальной работы был реализован контрольный этап эксперимента. Для исследования статистически значимых различий в распределении ответов детей, педагогов и родителей в связанной и несвязанной выборках на контрольном этапе эксперимента был использован параметрический метод Стьюдента (t-критерий) и непараметрический критерий Пирсона (хи-квадрат).

Проведенный статистический анализ различий групповых средних показателей пролонгированной работы со школьниками со второго по четвертый класс с помощью параметрического критерия Стьюдента позволил выявить значимые различия на уровне достоверности 0,01 и 0,05. На уровне достоверности 0,01 значимые различия отмечены по таким показателям психологической безопасности, как удовлетворенность условиями предметной среды и организацией учебного процесса, отношение к классному

руководителю, субъективное чувство безопасности, а также, по экспертной оценке готовности к позитивному взаимодействию. По всем вышерассмотренным показателям был зарегистрирован переход от количественных оценок среднего и достаточного уровней к высокому. На уровне достоверности 0,05 значимые различия выявлены в целом по общему индексу психологической безопасности и входящим в него компонентам. Та же тенденция отмечена и при анализе показателей самооценки толерантного поведения младшими школьниками.

При обобщении показателей уровней психологической безопасности и готовности младших школьников к позитивному взаимодействию на констатирующем и контрольном этапах эксперимента были также отмечены статистически значимые изменения. Для оценки обобщенных уровней использовались результаты факторного анализа обучающихся. Это обусловлено тем, что в силу различия в размерности используемых шкал измерения показателей, наличия сложных взаимосвязей и разнообразия исследуемых характеристик психологической безопасности и готовности, выявление уровней на основании суммарного балла всех измеряемых показателей может не отражать реальной выраженности психологической безопасности и готовности как ее ресурса.

Использование непараметрического критерия Пирсона хи-квадрат на уровне достоверности 0,01 и числом степеней свободы 2 показало статистически значимые различия в распределении обучающихся начальных классов контрольной и экспериментальной групп. В результате реализации программы количество обучающихся в экспериментальной группе с высоким уровнем безопасности увеличилось на 6,7% с одновременным снижением числа школьников с низким уровнем на 18,7%. Вследствие реализации экспериментальной программы произошли изменения и в показателях готовности к позитивному взаимодействию: число участников экспериментальной группы с высоким уровнем возросло на 5,3% и уменьшилось количество школьников с низким уровнем готовности на 17,3%.

Полученные данные позволили сделать вывод об эффективности проведенной экспериментальной работы и отразили как динамику показателей психологической безопасности, так и динамику показателей готовности к позитивному взаимодействию младших школьников.

Охарактеризуем результаты контрольного эксперимента в группе педагогов.

Сравнительный анализ показателей психологической безопасности в оценках педагогов на контрольном этапе эксперимента в несвязанной выборке с использованием t-критерия Стьюдента на уровне достоверности 0,01 показал статистически значимые различия по всем основным критериям психологической безопасности: отношение к образовательной среде, удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде, защищенность от насилия.

Исследование личностно-профессиональной готовности педагогов к



реализации инклюзивной образовательной практики в несвязанной выборке на уровне достоверности 0,01 показало наличие статистически значимых различий в педагогической подструктуре (теоретическая и практическая готовность и входящие в них группы знаний и практических умений). Не менее значимые изменения отмечаются и в психологической подструктуре (личностной готовности): снизились количественные показатели таких состояний, как ригидность, агрессивность, тревожность и фрустрация, представляющие риски психологической безопасности. Исследование психологических барьеров, возникающих у педагогов в процессе реализации инклюзивной образовательной практики, показывает наличие статистически значимых различий как в целом по их представленности, так и по отдельным группам барьеров: психолого-познавательным, эмоциональным и коммуникативным. Такие результаты обусловлены реализацией тренинговых программ и технологий консультативной поддержки, использованных в работе с педагогами экспериментальной группы.

Нивелирование вышерассмотренных рисков психологической безопасности влияет и на выбор стратегии защиты в общении: выявлены статистически значимые изменения в соотношении стратегий «миролюбие», «агрессия» и «избегание», последняя из которых на констатирующем этапе эксперимента была доминирующей у большинства педагогов. Анализ профессионально значимых качеств личности показал статистически значимые различия в показателях профессиональной толерантности и эмпатии, что позволяет рассмотреть эти результаты как способность педагогов рационально использовать свой личностный ресурс.

Обобщенный анализ и распределение педагогов по уровням психологической безопасности и личностно-профессиональной готовности так же, как и в группе младших школьников, осуществлялись на основе факторной модели.

Сравнительный анализ результатов распределения педагогов по уровням психологической безопасности с помощью непараметрического критерия Пирсона хи-квадрат на уровне достоверности 0,01 и числом степеней свободы 2 показал статистическую значимость выявленных различий, что свидетельствует об эффективности проделанной работы: количество педагогов с высоким уровнем безопасности увеличилось на 15,7% с одновременным снижением числа педагогов с низким уровнем на 18,8%. Проведенная работа отразилась и на показателях личностно-профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики: количество педагогов с высоким уровнем готовности возросло на 12,5% и уменьшилось на 21,9% число педагогов с низким уровнем.

Сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента в несвязанной выборке родителей с использованием t-критерия Стьюдента позволяет отметить динамику в показателях психологической безопасности и готовности родителей обеих групп. При этом прирост количественных

показателей в группе родителей детей с нормотипичным развитием по ряду показателей выше, нежели в группе родителей детей с особыми образовательными потребностями. Представленные данные порождают противоречие между вовлеченностью родителей в инклюзивный образовательный процесс и его оценкой: родители детей с особыми образовательными потребностями в наибольшей мере вовлечены в процесс, именно поэтому они высказывают более дифференцированные оценки, обусловленные их опытом взаимодействия с разными субъектами образовательных отношений в инклюзивной образовательной среде. Полученные эмпирические данные представляют несомненный интерес и требуют дальнейших исследований психологической безопасности родителей как субъектов инклюзивной образовательной среды.

Таким образом, проведенный количественный и качественный анализ доказал результативность и эффективность предложенной концептуальной модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

В **заключении** диссертации приведены обобщения и выводы, подтверждающие гипотезы и положения, выносимые на защиту, указаны возможности применения результатов и перспективы дальнейших исследований.

### **Основные выводы**

Ключевой идеей представленной Концепции выступает нахождение рисков и ресурсов обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Данная идея реализуется в следующих понятиях и исследовательских действиях, представленных в работе:

1. Определено понятие инклюзивной образовательной среды как вида образовательной среды, представляющей собой психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности и отражающую ее возможности в обеспечении безопасности, комфортности и доступности взаимодействия всех субъектов образовательных отношений при включении в нее ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья, обуславливающие возникновение особых образовательных потребностей.

2. Рассмотрена ее структура, состоящая из трех компонентов: пространственно-предметного, психодидактического (содержательно-методического) и социально-психологического, и содержание, обусловленное требованиями к безопасности включаемых в нее субъектов.

3. Представлена категория психологической безопасности в двух аспектах, неотделимых друг от друга:

– как состояние образовательной среды, в которой минимизированы риски и имеются ресурсы, позволяющие осуществлять эффективное инклюзивное обучение учащихся с разными образовательными возможностями (психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды);

- как психическое состояние субъектов образовательной среды, которое проявляется в положительном отношении к инклюзивной образовательной среде, удовлетворенности отдельными характеристиками среды и взаимодействиями в ней, защищенности от насилия (психологическая безопасность личности).

4. Выделены риски психологической безопасности инклюзивной образовательной среды: кадровые риски – неподготовленность педагогов, нехватка специалистов сопровождения; процессуальные, отраженные в трудностях разработки и реализации образовательных маршрутов детей с особыми образовательными потребностями, отсутствии доступной пространственной среды; психологические – риски негативного отношения к инклюзивной образовательной среде, отсутствие удовлетворенности взаимодействиями в ней, низкий уровень защищенности от насилия, наличие психологических барьеров реализации инклюзивной образовательной практики; контингент-риски, связанные со степенью тяжести имеющихся у ребенка нарушений в развитии. Именно риски психологического насилия являются наиболее показательными при оценке психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

5. Рассмотрены ресурсы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, представленные двумя группами:

- внешние ресурсы, включающие как готовность образовательной организации на уровне архитектурной и информационной доступности, так и эффективную деятельность службы сопровождения;

- внутренние – психологические ресурсы, которые не рассматриваются как отдельные состояния, качества и свойства личности, а аккумулируются в системное образование – готовность, имеющую разную структуру и содержание, обусловленные субъектной позицией участников образовательных отношений: личностно-профессиональная готовность педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, готовность младших школьников к позитивному взаимодействию и соготовность родителей к совместному обучению детей с разными образовательными возможностями.

Теоретически обосновано и экспериментально доказано (результаты пилотажного эксперимента и факторного анализа), что готовность субъектов образовательных отношений является ресурсом психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

6. На основе моделирования представлены основные этапы эмпирической апробации Концепции: концептуально-теоретический, предметно-содержательный, инструментально-методический, формально-математический и интерпретационно-прогностический.

7. Разработана концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, включающая четыре блока: целевой, методологический, содержательно-технологический и аналитико-результативный, выступающая

системообразующим компонентом Концепции, позволяющим связать теорию и эмпирические данные, направить сбор данных и их последующую интерпретацию. Каждый блок модели содержательно определен в соответствии с выявленными особенностями психологической безопасности субъектов инклюзивной образовательной среды, имеет свою цель и задачи, находится во взаимосвязи, имеет логико-смысловое наполнение, теоретическое обеспечение и практико-технологическую реализацию.

8. Разработана и апробирована экспериментальная программа, направленная на формирование готовности субъектов образовательных отношений как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды: личностно-профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, готовности обучающихся к позитивному взаимодействию и соготовности родителей. Результаты экспериментальной работы показывают положительную динамику в трех группах субъектов инклюзивной образовательной среды: педагогов, обучающихся и их родителей – и позволяют сделать вывод об эффективности предложенной экспериментальной программы, направленной на обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и валидности апробированной концептуальной модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

**Перспективы дальнейших исследований** по теме работы заключаются в изучении психологической безопасности инклюзивной образовательной среды на разных ступенях образовательной вертикали (дошкольное, общее, среднее профессиональное, высшее), а также психологической безопасности каждой группы субъектов инклюзивной образовательной среды, включая родителей, исследование психологической безопасности которых выявило наличие несогласованных и противоречивых оценок. Высокий научный интерес представляет изучение психологической безопасности в разных моделях образования детей (совместное обучение в одном классе, модель автономного класса, ресурсного класса и др.).

**Основное содержание и результаты диссертационного исследования** отражены свыше чем в 55 публикациях автора, из них в автореферат включены основные.

*Научные статьи, опубликованные в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России:*

1. Слюсарева, Е.С. Профессиограмма педагога инклюзивного образования / Е.С. Слюсарева // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2014. – № 5. – С. 266-270. (0,4 п.л.)

2. Слюсарева, Е.С. Факторы риска и профилактика возникновения возможных нарушений развития в раннем возрасте / Ю.В. Прилепко, Е.С. Слюсарева, Е.А. Шеховцова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 6(49). – С. 252-255. (0,6/0,2 п.л.)

3. Слюсарева, Е.С. Комплексное сопровождение субъектов инклюзивного образовательного процесса: из опыта экспериментальной

работы / Е.С. Слюсарева // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2014. – № 6. – С. 292-297. (0,5 п.л.)

4. Слюсарева, Е.С. Современные подходы к организации ранней диагностики и коррекции нарушений развития / Е.С. Слюсарева, Ю.В. Прилепко, Е.А. Шеховцова // Вестник Академии права и управления. – 2015. – № 1(38). – С. 241-249. (0,6/0,2 п.л.)

5. Слюсарева, Е.С. Психологическое сопровождение родителей в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.С. Слюсарева // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-1. – С. 179-183. (0,4 п.л.)

6. Слюсарева, Е.С. К проблеме формирования толерантности младших школьников как субъектов инклюзивного образования / Е.С. Слюсарева, Ю.Н. Морозова // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 4. – С. 306-309. (0,4/0,3 п.л.)

7. Слюсарева, Е.С. Подготовка педагогических кадров для системы специального и инклюзивного образования (на примере Ставропольского государственного педагогического института) / А.Ю. Кабушко, Е.С. Слюсарева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 2. – С. 174-177. (0,5/0,3 п.л.)

8. Слюсарева, Е.С. Диагностика готовности педагогов к реализации инклюзивного образования / Е.С. Слюсарева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2018. – Т. 12. – № 3. – С. 31-34. (0,3 п.л.)

9. Слюсарева, Е.С. Психологическое консультирование в системе сопровождения родителей, включенных в инклюзивную образовательную практику / Н.Н. Мизина, Е.С. Слюсарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 307-311. (0,5/0,3 п.л.)

10. Слюсарева, Е.С. Психологические барьеры взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды / Е.С. Слюсарева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25. – № 3. – С. 62-65. (0,6 п.л.)

11. Слюсарева, Е.С. Потенциал сетевого взаимодействия педагогического вуза и общественных организаций в подготовке специалистов для работы с людьми, имеющими комплексные нарушения в развитии / Л.Л. Редько, Е.С. Слюсарева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25, № 1. – С. 127-131. (0,5/0,3 п.л.)

12. Слюсарева, Е.С. Родительская удовлетворенность как показатель психологической комфортности инклюзивной образовательной среды / Е.С. Слюсарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 333-337. (0,6 п.л.)

13. Слюсарева, Е.С. Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики / Е.С. Слюсарева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26. – № 1. – С. 104-111. (0,9 п.л.)

14. Слюсарева, Е.С. Психологическая готовность родителей к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья/ Е.С. Слюсарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 311-314. (0,6 п.л.)

15. Слюсарева, Е.С. Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды: риск-ресурсный подход / Е.С. Слюсарева, М.И. Плугина // Человек и образование. – 2021. – № 4(69). – С. 85-93. (1/0,8 п.л.)

16. Слюсарева, Е.С. Толерантное отношение как показатель психологической безопасности инклюзивной образовательной среды / Е.С. Слюсарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 320-323. (0,6 п.л.)

17. Слюсарева, Е.С. Исследование удовлетворенности как критерия психологической безопасности родителей в инклюзивной образовательной среде / Е.С. Слюсарева, Н.Н. Мизина // Проблемы современного образования. – 2022. – № 6. – С. 89-103. (1/0,8 п.л.)

18. Слюсарева, Е.С. Риски педагогов в условиях реализации инклюзивной образовательной практики: аспект психологической безопасности / Е.С. Слюсарева // Человек и образование. – 2022. – № 4(73). – С. 61-70. (0,8 п.л.)

*Статьи в журналах, входящих в международные базы данных Web of Science и Scopus:*

19. Slusareva, E. Psychological and pedagogical competence of parents raising children included in joint education: theory and practice of research / E. Slusareva, A. Kabushko, A. Dontsov // SHS Web of Conferences : The conference proceedings, Rostov-on-Don, 22-23 ноября 2019 года / Don State Technical University. – Rostov-on-Don: EDP Sciences, 2019. – P. 10010. (0,6/0,3 п.л.)

20. Slusareva, E.S. Professional and personal readiness of a teacher as a component of an inclusive culture / E.S. Slusareva, A.V. Dontsov // SHS Web of Conferences: International Scientific and Practical Conference “Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career” (ICTP 2020), Yalta, 21-23 октября 2020 года. Vol. 87. – Yalta: EDP Sciences, 2020. – P. 00064. (0,8/0,6 п.л.)

21. Slusareva, E. Parents' psychological readiness as a condition for psychological safety of an inclusive educational environment / E. Slusareva, N. Mizina, A. Dontsov // E3S Web of Conferences: 8, Rostovon-Don, 19-30 августа 2020 года. – Rostovon-Don, 2020. – P. 20012. (0,9/0,5 п.л.)

*Статьи в зарубежных изданиях:*

22. Slusareva, E. Psychological Safety of an Inclusive Educational Environment: Criteria, Content and Assessment Methods / E. Slusareva, A. Dontsov // 2019 2nd International Conference on Contemporary Education and Economic Development (CEED 2019), Beijing, 26-27 октября 2019 года. – Beijing: Clausius Scientific Press Inc, 2019. – P. 236-242. (0,6/0,4 п.л.)

23. Slusareva, E. Formation of professional readiness of teachers as a condition of realization of effective inclusive educational practice / E. Slusareva, A. Dontsov, M. Popova // Man-Power-Law-Governance: Interdisciplinary Approaches: To the 100th anniversary of the State University of Management, Москва, 24-25 сентября 2019 года / Edited by Irina S. Karabulatova. Vol. 374. – Москва: Atlantis Press, 2019. – P. 403-408. (0,7/0,4 п.л.)

24. Slusareva, Y. Psychological barriers of inclusive interaction // Armenian journal of special education. – Yerevan, 2020. – С.20-24. (0,2 п.л.)

*Учебные и учебно-методические пособия:*

25. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / Е.С. Слюсарева, В.М. Акименко, В.В. Ершова [и др.] // под ред. Е.С. Слюсаревой, А.В. Морозовой. – Ставрополь, 2019. – 173 с. (10,8/3 п.л.)

26. Адаптивная безопасно-развивающая среда в инклюзивном образовании: проектирование, особенности реализации для лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / Р.Р. Магомедов, Е.С. Слюсарева, В.М. Акименко [и др.] // под ред. Р.Р. Магомедова, Е.С. Слюсаревой. – Ставрополь, 2020. – 136 с. (8/2 п.л.)

*Монография:*

27. Слюсарева Е.С. Психологическая готовность специального психолога к психокоррекционной работе с детьми: монография. – Ставрополь, 2010. – 152 с. (8 п.л.)

*Статьи в научных изданиях и сборниках:*

28. Слюсарева, Е.С. Психологические барьеры интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья / Е.С. Слюсарева // Специальное образование: Материалы VII Междунар. научн. конф. / Под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – Т.2. – С. 306-309. (0,3 п.л.)

29. Слюсарева, Е.С. Психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности субъектов инклюзивной образовательной среды / Е.С. Слюсарева, Т.М. Зубарева // Kant. – 2018. – № 1(26). – С. 89-93. (1/0,8 п.л.)

30. Слюсарева, Е.С. Психологическая безопасность как психолого-педагогическая проблема / Е.С. Слюсарева // Перспективы развития педагогического образования в условиях цифровой социальной реальности: антропологический подход: материалы XVI Международной научно-практической конференции / под редакцией Л.Л. Редько, М.В. Смагиной, А.В. Шумаковой. – Ставрополь, 2021. – С. 165-169. (0,5 п.л.)