

Государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Ставропольский государственный педагогический институт»

На правах рукописи

**Слюсарева Елена Сергеевна**

«Концепция обеспечения психологической безопасности инклюзивной  
образовательной среды»

Специальность: 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика  
цифровых образовательных сред

Диссертация на соискание ученой степени  
доктора психологических наук

Научный консультант  
доктор психологических наук,  
профессор  
М.И. Плугина

Ставрополь  
2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>4-25</b>
<b>Глава 1. Теоретико-методологические основы изучения инклюзивной образовательной среды в психолого-педагогических исследованиях.....</b>	<b>26-87</b>
1.1. Инклюзивное образование как предмет научной рефлексии.....	26
1.2. Междисциплинарный подход в определении понятия «инклюзивная образовательная среда».....	47
1.3. Структурно-содержательный анализ компонентов инклюзивной образовательной среды.....	65
<b>Выводы по главе 1.....</b>	<b>88-89</b>
<b>Глава 2. Теоретико-эмпирическое обоснование концепции обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.....</b>	<b>90-173</b>
2.1. Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды как предмет научного исследования.....	90
2.2. Риски психологической безопасности инклюзивной образовательной среды .....	110
2.3. Ресурсы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.....	130
2.4. Пилотажное исследование психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.....	153
<b>Выводы по главе 2.....</b>	<b>173-174</b>
<b>Глава 3. Психологическое моделирование процесса обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.....</b>	<b>175-219</b>
3.1. Концептуально-теоретические положения процесса обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.....	175
3.2. Критерии и показатели психологической безопасности инклюзивной образовательной среды .....	187
3.3. Концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.....	203
<b>Выводы по главе 3.....</b>	<b>220-221</b>
<b>Глава 4. Эмпирическая проверка эффективности концептуальной модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.....</b>	<b>222-360</b>
4.1. Организация, методы и методики экспериментального исследования.....	222
4.2. Диагностика психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и ее субъектов на констатирующем этапе эксперимента.....	242

4.2.1. Диагностика психологической безопасности младших школьников на констатирующем этапе эксперимента.....	242
4.2.2 Диагностика психологической безопасности педагогов на констатирующем этапе эксперимента.....	268
4.2.3. Диагностика психологической безопасности родителей на констатирующем этапе эксперимента.....	287
4.3. Организация и содержание экспериментальной работы по обеспечению психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.....	305
4.4. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	326
4.4.1. Анализ и интерпретация результатов исследования младших школьников на контрольном этапе эксперимента.....	327
4.4.2 Анализ и интерпретация результатов исследования педагогов на контрольном этапе эксперимента.....	341
4.4.3. Анализ и интерпретация результатов исследования родителей на контрольном этапе эксперимента.....	351
<b>Выводы по главе 4 .....</b>	<b>361-362</b>
<b>Заключение .....</b>	<b>363-367</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>368-416</b>
<b>Приложения .....</b>	<b>417-462</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Одной из тенденций развития отечественного образования начала XXI-го 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. Mepham, R. Kowalski, С. Fedina) 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 ещё 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. Nwazuoке, 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, Т.М. Краснянская, Л.С. Решикова, Н.Г. Рассоха, 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. Решикова, 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, Н.Г. Рассоха).

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 требуют 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, удовлетворённость средой и отдельными компонентами, защищённость 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 неё 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, Н.Г. Россоха 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. Велл, В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.); коммуникативно-

ориентированный (В.В. Рубцов, И.В. Вачков 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. Рещикова 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.И. 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. Рещикова, 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, готовности 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 диагностики, 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 для 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 специфическое 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, незащищённость, 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, соготовность 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 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки):**

– соответствует пункту 1 паспорта научной специальности, в котором в качестве направления исследования указана психология обучающегося как субъекта образовательной среды на разных ступенях образования (дошкольного, школьного, послевузовского, переподготовки), его личностное развитие: в работе рассмотрена структура и содержание готовности младших школьников к позитивному (ненасильственному) взаимодействию как ресурс психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, построена факторная модель психологической безопасности младших школьников, обоснованы технологии формирования готовности к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде;

– соответствует пункту 2 паспорта научной специальности, в котором в качестве направления исследования указаны психологические проблемы педагогической деятельности: в работе рассмотрены психологические барьеры педагогов (психолого-познавательные, эмоциональные, коммуникативные), их психические состояния (агрессивность, ригидность, тревожность, фрустрация), которые выступают в качестве психологических рисков безопасности субъектов образовательных отношений;

– соответствует пункту 6 паспорта научной специальности, в котором в качестве направления исследования указана психология образовательной

среды: в работе уточнено понятие «инклюзивная образовательная среда», рассмотрена ее структура и содержание с позиции психологической безопасности;

– соответствует пункту 7 паспорта научной специальности, в котором в качестве направления исследования указана психодиагностическая деятельность в образовательной среде: в соответствии с психометрическими требованиями к психодиагностическим процедурам разработана и внедрена в практику авторская «Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики»;

– соответствует пункту 12 паспорта научной специальности, в котором в качестве направления исследования указана психология педагогической деятельности, психологические закономерности, факторы и условия ее становления и развития, профессионально-психологические особенности педагогов (способности, компетентность, стиль): в работе рассмотрена личностно-профессиональная (теоретическая, практическая, личностная) готовность педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики как ресурс психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, разработана факторная модель и выделены факторы, влияющие на психологическую безопасность педагога в инклюзивной образовательной среде, проведён кластерный анализ и представлены кластеры педагогов на основе признака «ресурсности», обоснованы технологии формирования личностно-профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики.

**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 г.г.) – 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 г.г.) посвящён планированию и проведению пилотажного эксперимента.

Третий этап (2016 – 2020 г.г.) – опытно-экспериментальный, цель которого – разработка и апробация концептуальной модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, количественно-качественный анализ эмпирических данных.

Четвертый этап (2021 – 2022 г.г.) – 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 г.г.); «Создание Ресурсного центра инклюзивного

образования как основа получения качественного образования детьми с разными стартовыми возможностями» (2018 – 2023 г.г.); «Подготовка педагогов к формированию безопасной развивающей образовательной среды» (2020 – 2022 г.г.); 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 г.г.).

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, основными из которых являются: монография и статьи в рецензируемых научных изданиях, входящих в базу данных Web of Science (2), Scopus (1), в журналах, рекомендованных ВАК МО и науки РФ (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.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

## 1.1. Инклюзивное образование как предмет научной рефлексии

Непрерывный рост количества детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, возникновение которых обусловлено влиянием биологических (пренатальных, натальных и постнатальных) и социально-психологических (педагогическая запущенность, материнская депривация и др.) факторов, в настоящее время отмечается практически всеми исследователями и наблюдателями. Влияет на данную ситуацию состояние социально-экономической и психологической нестабильности в мире и в стране, вызывающее рост угроз, способных воздействовать на физическое, психическое и психологическое здоровье личности [268].

Все это потребовало постановки и решения на государственном уровне задач, связанных с вопросами развития, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

В 2013 году в Российской Федерации впервые законодательно закрепилось понятие «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации, ст. 2; п. 27) [242].

Следует отметить, что в современной научной литературе, освещающей вопросы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, ранее употреблявшийся термин «интеграция» постепенно вытесняется понятием «инклюзия», претендующим на более точное выражение сущности явления, понимаемого как эффективная практическая реализация прав людей с особыми образовательными потребностями. Н.Н. Малофеев отмечает, «смысл интеграции состоит не в том, чтобы противопоставить две образовательные

системы: массовую и специальную, а в том, чтобы сблизить их, сделать проницаемыми границы между ними, обогатить общую педагогику достижениями специальной» [178].

Инклюзивное образование на данном этапе развития образовательной системы занимает особое место в широком поле интеграционных процессов и основано на включении детей с ОВЗ (и/или инвалидностью) в массовое образовательное пространство [83].

Очень часто, говоря о детях, включенных в совместное образование, используют следующие определения: дети с инвалидностью, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с особыми образовательными потребностями, дети с нетипичным развитием. Все формулировки отражают разные модели понимания инвалидности в историческом аспекте: от медицинской модели до социальной.

Анализ работ педагогов, психологов, социологов показывает, что на данный момент нет единого толкования данных понятий. На наш взгляд, необходимо очертить понимание этих дефиниций.

Согласно ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ» «...инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» [241]. Ограничение жизнедеятельности рассматривается законодательством как полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью.

Очень емко определил понятие «инвалидность» А.В. Суворов: «Инвалидность – это затрудненность участия в решении проблем, от глобально общечеловеческих или общенародных до семейных. Инвалидность – это обездоленность, лишенность доли участия в жизни, большая или

меньшая выключенность из жизни. С этой точки зрения, всякая инвалидность – прежде всего социальная, ибо означает хроническое затруднение социальной жизнедеятельности в каких бы то ни было ее разновидностях и масштабах» [285, с. 78].

Таким образом, человек с инвалидностью – это, в первую очередь, человек, который нуждается в социальной защите и помощи. Инвалидность, однако, не регламентирует выбор образовательного маршрута ребенка.

Обеспечение права ребёнка на создание специальных образовательных условий закреплено при установлении статуса «ребенок с ограниченными возможностями здоровья», который появился в российском законодательстве в соответствии с Федеральным законом «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ. Именно в нем была определена необходимость замены используемых в нормативно-правовых актах слов «с отклонениями в развитии» термином «с ограниченными возможностями здоровья». По сути, было введено в действие понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ) [240].

Но четко выраженную регламентацию данный статус обретает в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ст. 2, п. 16), согласно которому «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [242].

При этом дети с ОВЗ не являются инвалидами, пока не признаны таковыми федеральным государственным учреждением медико-социальной экспертизы (МСЭ) по Правилам, утвержденным постановлением Правительства РФ от 20 февраля 2006 г. № 95. Таким образом, ребенок с ограниченными возможностями здоровья может иметь инвалидность или не иметь таковой.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ) к таковым относят глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра [244]. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к лицам с ОВЗ относят лиц с нарушениями интеллекта разной степени выраженности [243].

В свою очередь, имеющиеся у ребенка ограниченные возможности здоровья влияют на разные аспекты его жизнедеятельности и влекут за собой появление особых образовательных потребностей, которые могут возникать по совершенно разным причинам, меняться со временем и, главное, не обязательно быть связанными со здоровьем обучающегося.

Термин «особые образовательные потребности» используется большинством стран, и считается, что он обозначает все разнообразие физических, умственных и поведенческих проблем, связанных с развитием ребенка – от дислексии и дисграфии до более серьезных состояний в отношении развития познавательных способностей, таких как аутизм и синдром Дауна [252].

Систематизация научных взглядов на рассматриваемое понятие «особые образовательные потребности» (Т.Г. Богданова, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, В.И. Лубовский, Т.А. Соловьева и др.) позволила нам выделить педагогический и психологический подходы к их обоснованию [48, 80, 169, 280].

Педагогический подход к определению особых образовательных потребностей (Н.В. Новоторцева и др.) делает акцент на создании специальных условий обучения: «...специальные образовательные потребности – потребности в специальных (индивидуализированных)

условиях обучения, включая технические средства, особое содержание и методы обучения, а также медицинские, социальные и иные услуги, непосредственно связанные и необходимые для успешного обучения» [143, с. 112].

В.И. Лубовский отмечает, что обозначение потребностей как специальных отличается от классического психологического понимания, так как включает в себя не только внутренние побуждения к познавательной деятельности, но и саму возможность осуществления подобной деятельности, более того, в известной мере и способность также принять предложенные условия обучения [169]. Ученый определяет особые образовательные потребности как актуальные и потенциальные возможности, которые проявляет ребенок в процессе обучения. «Среди особенностей, наблюдаемых при всех недостатках развития, т.е. обусловленных специфическими закономерностями [170], может быть выделена совокупность особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении этих детей. Эту совокупность особенностей принято называть особыми образовательными потребностями» [169]. Таким образом, особые образовательные потребности – это своего рода зависимость ребёнка от условий, необходимых для оптимальной реализации его актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических, физиологических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить данный обучающийся с недостатками развития [168].

В свою очередь, Н.Я. Семаго, рассматривая особые образовательные потребности детей с ОВЗ, уточняет, что «можно говорить о целостной системе специальных образовательных условий – начиная с предельно общих, необходимых для всех категорий детей с ОВЗ, до частноспецифических и индивидуально-ориентированных» [257, с. 7].

Т.А. Соловьева продолжает эту мысль, подчёркивая, что научные представления российских исследователей об особых образовательных

потребностях обучающихся с ОВЗ базируются на положениях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, которая «детерминирует закономерности психического развития обучающихся с ОВЗ при определении особых образовательных потребностей как с позиции их структурно-уровневой характеристики, так и с позиции осмысления логики оперирования данным понятием как инструментом при определении направлений и содержания мероприятий в сфере образования и психолого-педагогических реабилитаций ребенка» [280, с. 35].

Таким образом, законодательно закреплённое в отечественной образовательной практике понятие «ограниченные возможности здоровья» находит свое отражение в совокупности особых образовательных потребностей ребенка, определяющих необходимость и определённую совокупность специальных образовательных условий.

В зарубежных подходах дефиниция «особые образовательные потребности» рассмотрена через призму нетипичности (У. Вольфенсбергер, Б. Герри и др.), которая в отечественной практике рассматривается в большей мере в рамках социокультурной концепции нетипичности и социальной модели инвалидности (Д.В. Зайцев, Т.В. Фуряева, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.) [108, 307, 338], тогда как педагогическое значение нетипичности представлено в меньшей степени (Ю.В. Мельник) [189].

Социологические подходы к нетипичности, инаковости (Д.В. Зайцев, И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова) как к социокультурным феноменам рассматривают аномию, болезнь как специфическую, но все же роль, навязываемую человеку социальным окружением [108, 167, 338].

Нетипичные дети, с точки зрения Е.Р. Ярской-Смирновой, – это дети, развитие которых отличается от принятой нормы: это могут быть одаренные дети или дети с ограниченными возможностями. Нетипичные дети находятся в особом положении по отношению к основной массе населения, поскольку они нуждаются в специальных услугах, включая медицинские, социальные, образовательные [338, с. 32]. Отклонение физического или психического

развития, как и любое функциональное изменение организма, старение или болезнь, не ограничено рамками лишь чисто медицинского (органического, биологического) явления. Его воздействие на семью, окружение или на самого индивида определяется в большей мере тем смыслом, которым его наделяют общество и культура.

Педагогическое значение нетипичности подробно рассмотрено в исследовании Ю.В. Мельник, в котором под нетипичностью понимаются «отклонения (в положительную или отрицательную сторону) способности ребенка нормативно усваивать академический и/или социальный компоненты учебной деятельности, что существенно сокращает/расширяет зону ближайшего развития нетипичных детей, а также снижает/повышает их возможности к нормативному обучению и воспитанию» [189, с. 26].

Сходную позицию мы отмечаем в исследованиях западных коллег (H.S. Adelman, L. Taylor, A.M. Clarke, D.B. Clarke, J.S. Bruner и др.) [341, 344, 346], которые, как отмечает Т.В. Фурьева, «артикулируют проблему инклюзивного образования в категориях коммуникативной дидактики, которая предусматривает плюрализм методического оснащения учителя, развитие у субъектов взаимодействия позитивных социальных перцепций к любым видам нетипичности и активизацию разнообразных коммуникативных практик» [308, с. 8] .

А. Сандер, с позиции эколого-системного подхода, обращает внимание на то, что «всякое педагогическое действие в качестве исходного пункта должно принимать во внимание не нарушение (отклонение), а самого ребенка и уникальное жизненное пространство его личности» [360, с. 81]. Он рекомендует в связи с этим классифицировать субъекты образования не по типам повреждений, а по характеру психолого-педагогического сопровождения, педагогической деятельности. По его логике, в качестве базового тогда выступает понятие «дети с потребностями в особой поддержке»: не на индивидуальные повреждения и нарушения делается акцент, а на ребенка, рассматриваемого в определенном контексте его



требований к среде. Нарушенное (отклоняющееся) развитие А. Сандером определяется как дифференцированная потребность в поддержке. Ученый отмечает, что «...нарушенное развитие проявляется в том случае, если человек в результате имеющегося повреждения или снижения уровня успешности недостаточно интегрировался в многослойную систему «человек-окружение»» [360, с. 81].

Особую ценность и значимость в этой связи приобретают не столько индивидуализация психолого-педагогического содействия, сколько, в гораздо большей мере, условия реальной окружающей среды.

Исходя из необходимости поддержки выстраиваются формулы и конфигурации инклюзивного обучения, которые в отечественной педагогике нашли отражение в действующих моделях интеграции – от постоянной полной (инклюзия) до эпизодической (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко) [175, 176].

Смысловой контекст нетипичности, представленный в работах В. Леви и содержательно расширенный в исследовании Ю.В. Мельник [189], является интересным и сам по себе, и в связи с рассматриваемым вопросом обеспечения безопасности среды образования. Нетипичного ребёнка В. Леви определяет как «лицо, обладающее совокупностью педагогических, психологических, поведенческих и социальных особенностей, существенно отличающих его от большинства сверстников» [160, с. 237]. Нетипичность в связи с этим пониманием обуславливает прерогативу индивидуального подхода и его соблюдение, что позволяет учитывать специфику состояния каждого ребенка и ориентироваться на максимальное удовлетворение особых образовательных потребностей при наличии любой формы и степени непохожести. Конкретные виды отличия от большинства сверстников, присущие нетипичному ребенку, накладывают неизбежный отпечаток на особенности основ взаимодействия с детским коллективом в их содержательном аспекте и на способность к усвоению стандарта изучаемого предметного материала.

Образовательная депривация таких детей детерминируется различными факторами. Среди них определяющую роль играет не недостаток

способностей к обучению, а антагонизмы реальности, факты социально-психологического порядка, такие, как отсутствие, например, безбарьерной среды, отсутствие или неэффективность индивидуальных позитивных установок на возможность успеха, слабая мотивация к совместному обучению у всех субъектов образовательного пространства [216, с. 7].

Социальная обусловленность нетипичного развития подчеркивалась еще в трудах Л.С. Выготского, который отмечал что само действие дефекта всегда оказывается вторичным, не непосредственным, а отраженным. То есть самого дефекта ребенок непосредственно не ощущает, он воспринимает те затруднения, которые проистекают из дефекта. Непосредственное следствие дефекта – снижение социальной позиции ребенка (малополезность плохо функционирующих органов создает особую психологическую позицию и именно через нее дефект влияет на развитие ребенка) [72]. Отсюда – важный постулат развития нетипичного (в работах Л.С. Выготского – «дефективного») ребенка – включение его в социально-значимую деятельность наравне с типичными сверстниками [275].

Основные положения концепции Л.С. Выготского отражены в трудах современных исследователей (С.В. Алехина, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Ю.В. Мельник, Т.А. Соловьева и др.), рассматривающих проблемы обучения детей с особыми образовательными потребностями, обусловленные разными формами нетипичности. Обобщение данных работ приводит к пониманию, что нетипичное развитие – это «конструкт биосредового влияния» (Ю.В. Мельник) [189], который проявляется в физиологических, психологических, педагогических особенностях включения ребенка в инклюзивную образовательную среду.

Обобщая вышеизложенные позиции, мы отмечаем, что в нашей исследовательской работе речь идет о детях, которые имеют отличительные (психологические, психофизиологические, социальные и др.) характеристики от своих сверстников (дети с нетипичным развитием), проявляющиеся в особенностях психического развития (дети с ограниченными возможностями

здоровья, причем как с инвалидностью, так и без таковой), обуславливающих появление особых образовательных потребностей (дети с особыми образовательными потребностями).

В контексте инклюзивного подхода, который проявляется в социальной, образовательной и психологической коррелятах, речь идет о дихотимии «нормотипичный – нетипичный» ребенок. В социальной практике мы чаще апеллируем к понятию «инвалид», в образовательной – «ребенок с ограниченными возможностями здоровья»; психологический анализ ориентирует нас на удовлетворение особых образовательных потребностей детей, которые отличаются от своих сверстников – дети с особыми образовательными потребностями. На наш взгляд, данный семантический ряд отражает разные концептуальные (педагогические, социологические, психологические) взгляды на единый феномен. В данной работе, опираясь на психологические подходы и законодательные акты, мы будем оперировать терминами «дети с ограниченными возможностями здоровья», «дети с нетипичным развитием», «дети с особыми образовательными потребностями».

По мнению ученых (С.В. Алехина, Ю.В. Мельник и др.), перспективной формой обучения всех детей является инклюзивное (включающее, совместное) образование, и вот, на их взгляд, почему. Инклюзивный образовательный процесс предполагает такую организацию учебной деятельности, которая адекватна образовательным потребностям каждого ребенка, при этом удовлетворяет запросы ближайшей зоны развития и расширяет возможности социализации обучающихся, обогащает способы коммуникации с социумом, формирует необходимые предпосылки для естественного включения каждого ребенка в общество [8, 189].

В связи с этим весьма важным представляется анализ современных научных подходов как в целом к феномену инклюзивного образования, так и инклюзивной образовательной среде.

В современных исследованиях инклюзивное образование рассматривается как новая философия образования, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности (С.В. Алехина, А.Ю. Шеманов, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.); как одна из форм образования, обеспечивающих совместное обучение детей с ОВЗ и детей без нарушений здоровья 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 нетипичных детей во всех видах и формах социокультурной жизни общества (включая образование) в равных условиях, компенсирующих отклонения в развитии и ограничения возможностей (Д.В. Зайцев, Т.В. Фурьева, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.) [19, 108, 176, 230, 307, 337].

В исследовании О.С. Панферовой отмечается, что в России развитие инклюзивной практики и формирование включающего общества с универсальной образовательной средой на современном этапе приводят к пониманию генезиса инклюзивного образования в двух смыслах [214, с. 14]:

- 1) как системы специального образования, эволюционирующей в инклюзивное;
- 2) как эволюционное ответвление на ступени развития общего образования в рамках социокультурного контекста; новая форма интегрированного образования, целевой установкой и наиболее ценным достижением которой является реализация человеческого потенциала, открытие призвания, наиболее полное участие в жизнедеятельности общества всех его субъектов (независимо от возраста, пола, религии, особенностей развития и состояния здоровья и др.).

Предложенное автором научное видение генезиса инклюзивного образования позволяет отметить, что инклюзивное образование не может быть

заменой специального, каждая система ориентируется на возможности конкретного ребенка и встраивается в них логически.

Изучение российского опыта и педагогической практики зарубежных стран показывает, что приоритетность инклюзивного образования не должна умалять достоинства и нивелировать преимущества других вариантов образования детей с ОВЗ. Только их сосуществование, взаимное признание, продуктивная интеграция и конкуренция могут обеспечить необходимую каждому ребенку вариативность образования и, как следствие, адекватность и эффективность выбора образовательного маршрута (С.В. Алехина, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова и др.) [11, 168, 177, 198].

Инклюзивное образование не сводится к формальному перемещению детей из системы специального образования в общее. Прежде всего, это реализация права и создание условий, подход, учитывающий широкое разнообразие и своеобразие учеников школы, при котором образовательная среда, учебные планы и программы, уровень профессионализма педагогического персонала соответствуют индивидуальным потребностям ребенка с нетипичным развитием, а все дети получают преимущества как в плане учебы, так и в социальной стороне процесса совместного пребывания.

Сходную точку зрения высказывает и А.В. Суворов: «...нельзя насильственно внедрять инклюзию взамен и в отмену всего остального. Нельзя уничтожать нормальный образовательный процесс там, где он существует, будь то спецшкола для инвалидов или общая школа. Должен быть свободный выбор образовательного учреждения, где условия для соавторства с человечеством самые благоприятные. Нельзя унифицировать образовательный процесс до абсурда, когда человек для субботы, а не суббота для человека, то есть мы все для «инклюзии», а не «инклюзия» для нас» [286, с. 172].

На несостоятельность всеобщего инклюзивного образования указывает и В.И. Лубовский, отмечая назревшую необходимость во взвешенном отношении к зарубежному опыту при сохранении и развитии отечественных

традиций образования обучающихся с ОВЗ, рассматривая «полезность» инклюзивного образования только для тех детей, которые имеют слабовыраженные недостатки в развитии [168].

Серьёзные опасения относительно неготовности системы общего образования принять принципы инклюзии высказывает и Н.М. Назарова, определяя российскую модель интеграции как модель «поглощения» [199].

Данную точку зрения разделяет Л.М. Кобрина, которая рассматривает отечественную систему специального образования как фундамент нового инклюзивного обучения и воспитания [132]. Она отмечает, что общеобразовательная школа – это социально-педагогическая система, обладающая своей спецификой: обучить грамоте, а в дальнейшем, социализировать, подготовить к жизни здорового ребенка, способного овладеть общеобразовательным стандартом. Когда же речь идет о специальном образовании, основной целью этой социально-педагогической системы является коррекционно-развивающая работа, направленная на коррекцию вторичных и компенсацию первичного нарушения в развитии ребенка с ОВЗ: использование специальных коррекционных подходов, методов, технологий. «Перемещение» ребенка с ОВЗ в общеобразовательную школу, в которой не используются коррекционные методы обучения и воспитания, направленные на коррекцию вторичных недостатков в развитии, не созданы специальные условия обеспечения жизнедеятельности ребенка с ОВЗ, будет ограничивать его право на получение образования в соответствии с его образовательными потребностями и возможностями [132, с. 16].

Таким образом, квинтэссенцией сути работ российских исследователей становится комплексный подход к обеспечению прав на качественное образование детей с нормотипичным и нетипичным развитием (Т.А. Соловьева) [280, с. 25].

Рассматривая вопросы организации инклюзивного образования, исходя из определения особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, мы также можем выделить

педагогический и психологический аспекты в рассмотрении условий, которые необходимо создать для того, чтобы были учтены потребности и возможности каждого ученика.

Анализ педагогических подходов (исследования Т.В. Вареновой, Т.Г. Зубаревой, Л.М. Кобриной, О.С. Кузьминой, А.Я. Чигриной и др.) [61, 112, 132, 151, 319] к пониманию инклюзивного образования позволил отметить, что в них красной нитью проходит необходимость обеспечения коррекционного компонента инклюзивного образования детей с ОВЗ, что отражено в емкой цитате В.И. Лубовского: «...всегда следует иметь в виду: где бы ни обучался ребенок с ограниченными возможностями – в специальном учреждении или в условиях интеграции – это должно быть специальное обучение. Только так можно добиться успешной адаптации ребенка к школе и получения им образования, которое будет одним из условий его адаптации и интеграции в последующей взрослой жизни» [169].

О.С. Кузьмина рассматривает инклюзивное образование как социально-педагогический феномен, который реализуется посредством организации такого образовательного процесса, при котором ребенок с ограниченными возможностями здоровья обучается вместе со здоровыми, нормотипичными сверстниками, получая при этом специфическую педагогическую поддержку и коррекционную помощь, призванную обеспечить удовлетворение его особых образовательных потребностей [152].

На необходимость интервенции обращает внимание и Т.В. Варенова, которая рассматривает инклюзию «как органическое и гармоничное совмещение форм образования – специального и общего – с целью создания условий для преодоления детьми последствий генетических и биологических отклонений в развитии, а также коррекции социальных последствий этого на данном этапе жизни» [61, с. 27].

В свою очередь, А.Я. Чигрина подчеркивает, что инклюзивное образование должно соблюдать баланс между самой возможностью ребенка осваивать общую программу при наличии дополнительных условий и

индивидуальной траектории с одной стороны и важностью его интеграции в общество с другой [319].

М.В. Садовски и Н.А. Теренюк расширяют понимание инклюзивного подхода в образовании, обращая внимание на то, что это не только средство реабилитации ребенка с особыми образовательными потребностями и его семьи, это прежде всего реализация конституционного права на образование, его реальная доступность [251].

Анализ предложенных определений указывает на то, что центрация в инклюзивном образовании происходит на ребенке с ограниченными возможностями здоровья, а инклюзивное образование обязательно предполагает коррекционную помощь данным детям, направленную на создание таких условий, которые бы максимально способствовали устранению вторичных нарушений психического развития и удовлетворению особых образовательных потребностей ребенка, обусловленных его индивидуально-типологическими и специфическими особенностями развития.

Несколько иной научный взгляд мы отмечаем в работах зарубежных и ряда отечественных ученых, которые в основе инклюзивного образования рассматривают категорию «взаимодействие» (психологический аспект).

Н.П. Андриюшенко, обобщая подходы разных исследователей (Н.В. Борисовой, Н.Н. Малофеева, Б. Персон, Л.М. Шипицыной, Е.Р. Ярская-Смирновой и др.), предлагает рассматривать инклюзивное образование как специально организованное взаимодействие педагогов с обычными детьми и детьми с ОВЗ в пространстве общеобразовательного учреждения. С точки зрения исследователя, такое взаимодействие предполагает использование организационных (нормативно-правовую базу, комплексную диагностику, поэтапное включение детей с ОВЗ в общеобразовательную школу) и педагогических (создание адаптивной образовательной среды, психолого-медико-педагогическое сопровождение в процессе обучения, формирование



инклюзивной культуры у детей, педагогов, родителей) условий обучения [14, с. 13].

На это же обращает внимание и Т.А. Соловьева, рассматривая включение ребенка с ОВЗ в общеобразовательную среду как организованный взрослым-профессионалом процесс совместной деятельности детей с разными образовательными возможностями с одной стороны и усилия по оптимизации условий для реализации подобной деятельности в общеобразовательной школе с другой стороны [280].

Данную точку зрения разделяют ряд современных исследователей (Е.Л. Агафонова, С.В. Алехина, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.), которые отмечают, что главная составляющая инклюзивного процесса в образовании – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Специально организованная образовательная модель, обеспечивающая адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среде обычных сверстников, принятие его в образовательном сообществе, обучение по скорректированным и индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей – это и есть инклюзивное образование.

Для получения такого когнитивного и социального опыта нужно менять не только формы организации обучения, но и способы учебного и внеучебного взаимодействия учеников. Традиция школьного преподавания как трансляции знаний, должна стать специально организованной деятельностью по коммуникации участников обучения, по совместному поиску новых знаний [8, 256, 277].

Сходная точка зрения представлена в работах С.О. Брызгаловой и Г.Г. Зак, которые подразумевают под системой инклюзивного образования эффективный механизм развития инклюзивного общества – «общества для всех, общества для каждого». Это то образование, которое, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет каждому обучающемуся

возможность быть вовлеченным в совместный процесс обучения, развития и воспитания, что позволяет в будущем взрослому человеку стать равноправным членом социума, снижает риски сегрегации и изоляции его в обществе. Вместе преодолевая различные вызовы, дети учатся принимать и адекватно оценивать собственные особенности, а также принимать и учитывать особенности других [59].

Е.Р. Ярская-Смирнова и И.И. Лошакова отмечают тот факт, что континуум сервисов и контент образовательных и воспитательных материалов должен соответствовать разнообразию и своеобразию потребностей учащихся с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья; образовательная среда, наиболее благоприятная для них, – условие проявления имеющегося потенциала личности, каким бы он ни был. Авторы аргументированно советуют всех детей с самого начала включать в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства. Задача же инклюзивной школы – построить систему, которая удовлетворяет потребности каждого, где все дети, а не только обучающиеся с инвалидностью, обеспечены поддержкой, которая позволяет им добиваться качественного продвижения, ощущать безопасность, осознавать ценность совместного пребывания в коллективе [337].

Таким образом, данный подход подчеркивает единство образовательных и социальных целей в процессе реализации инклюзивного образования.

Взгляды отечественных ученых созвучны позиции многих зарубежных исследователей. В частности, Д. Митчелл отмечает, что «...включающее образование – это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад» [193, с. 10].

Созвучным выступают и исследования S.Peters: «...инклюзивное образование является наилучшей формой установления оптимальных

интеракций с окружающими людьми, т.к. совместное обучение позволяет улучшить качественную сторону ежедневных коммуникативных актов детей, имеющих ограничения жизнедеятельности с их ровесниками и преподавателями» [216, с. 7].

Г. Банч, в свою очередь, подчеркивает: «...у всех детей есть право быть частью коллектива, и их самооценка растет в основном благодаря повседневным контактам с самыми разными окружающими их людьми. Только когда ты являешься частью коллектива, постоянно общаешься с одноклассниками, гуляешь с ними по одним коридорам, получаешь удовольствие от одних мероприятий, подчиняешься одной дисциплине и делаешь все вместе с остальными, у тебя будет развиваться чувство сходства с другими, а не отличия от них...» [92, с. 31].

А. Dyson, P. Farrell, F. Polat и др., обобщая исследования в данной области, показали, что для того, чтобы школы стали инклюзивными, в них необходимо развивать обучение в соответствии с «экологией инклюзии». В данном понятии переносится акцент с нозологического диагноза ученика с ОВЗ на обеспечение такого параметра инклюзивной образовательной среды как контроль за групповой динамикой в классе [350].

В качестве показателей экологического инклюзивного образования можно отметить три взаимосвязанных аспекта (три оси или вектора), которые отражают наиболее важные направления качественного улучшения ситуации в образовательных учреждениях: это усилия по созданию инклюзивной культуры, развитию инклюзивной политики, внедрению инклюзивной практики (исследования Т. Бут и М. Эйнскоу под руководством М. Вогана). Ведущим среди названных является инклюзивная культура.

С точки зрения Т. Бут и М. Эйнскоу, инклюзивная культура ориентирована на создание психологически безопасной среды, партнёрских отношений между участниками образовательного процесса, признание равных возможностей обучающихся, культивирование личностно-

ориентированных отношений, включенности всех обучающихся во все аспекты школьной жизни, минимизацию всех видов дискриминации [60].

Данная позиция разделяется и отечественными учёными. По мнению Т.П. Дмитриевой и ее коллег, инклюзивная культура связана, прежде всего, с принятием ценностей инклюзии, способствующих индивидуально-личностному развитию каждого ученика вне зависимости от его «стартовых возможностей» [99].

В исследовании Н.П. Андриюшенко инклюзивная культура представлена как «современный гуманистический подход к образованию, заключающийся в ценностном отношении к личностному разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей ребенка не как проблемы, а как возможности для совершенствования модели совместного обучения обычных детей и детей с ОВЗ» [14, с. 8].

Н.В. Старовойт рассматривает инклюзивную культуру школы, опираясь на «модель айсберга», в которой ею выделяется «надводная» и «подводная» часть [283]. «Надводная часть» инклюзивной образовательной культуры – это и адаптивное безопасно-развивающее образовательное пространство, и содержательно-методическое обеспечение, направленное на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся, и кадровый ресурс, и др.

Следует отметить, что «надводная часть» инклюзивной культуры является предметом рассмотрения во многих исследовательских работах (С.В. Алехина, Т.П. Дмитриева, В.В. Хитрюк и др.) [11, 99, 312]. Тогда как «подводная часть» инклюзивной культуры связана с глубинными явлениями, основанными на принятии философии инклюзивного образования, ценности каждого субъекта образовательных отношений. Это наиболее трудно формируемая часть инклюзивной культуры, связанная с принятием ценностей инклюзии как в образовании, так и в обществе.

Отсюда следует, что инклюзивная культура школы имеет сложную структуру: внешней считают адаптированную доступную среду, содержание и

методы обучения и др., а под внутренней понимают систему представлений, правил, установок, принципов, ценностей и моделей поведения, общих для группы, являющихся условием устойчивости группы и ресурсом развития данной системы [20].

Рассматривая локальную среду конкретной образовательной организации, А.И. Полянский и др. отмечают, что внутренняя (скрытая) часть инклюзивной культуры выражена в практиках невербальной коммуникации, в правилах поведения и социальных нормах, которым следуют педагоги, учащиеся и родители [223].

О.В. Соловьева определяет инклюзивную культуру образовательной организации как «особую философию и соответствующую ей комфортную образовательную среду, которая подразумевает полную и успешную интеграцию разнообразных людей в учебную и внеучебную деятельность и отражает климат, в котором культивируются уважение, равенство и позитивное признание различий» [279, с. 46]. Ею отмечается, что необходимо создать адаптивную среду, обеспечивающую удовлетворение потребностей всех без исключения детей: как детей с ограниченными возможностями здоровья при равноправном включении, так и детей с нормотипичным развитием.

Второй индикатор – инклюзивная политика стала предметом изучения таких учёных, как Т. Бут, М. Эйнскоу, Т.П. Дмитриева и др.

Говоря об инклюзивной политике, в зарубежных исследованиях акцент делается на ценность каждого участника образовательного процесса: справедливое назначение сотрудников на должности, поддержка новых сотрудников, помощь новым ученикам в адаптации, заинтересованность в обучении в школе по месту жительства всех детей; организация поддержки, предоставляемой школой: координация всех видов поддержки, повышение квалификации сотрудников, поддержка учеников с особыми образовательными потребностями, с нарушениями поведения, минимизация

применения практик исключения из школы и рисков психологического давления со стороны других учеников (Т. Бут и др.) [60].

Данное содержание конкретизируется Т.П. Дмитриевой и ее коллегами, которые считают, что инклюзивная политика тесно и напрямую связана со стратегией развития образовательного учреждения и предполагает внесение изменений в управление педагогической деятельностью, в построение актуальной модели менеджмента, которая предполагает минимизацию авторитарных подходов в воспитании и обучении, создание условий для творческой продуктивной деятельности как педагогических сотрудников образовательного учреждения, так и родителей, и самих учащихся (воспитанников) [60, 99].

Третьим – заключительным – индикатором выступает инклюзивная практика. Содержание данного индикатора связано с организацией учебного процесса, ориентированного прежде всего на учет образовательных потребностей учеников, мобилизацию всех возможных ресурсов (индивидуальных, педагогических, социальных и др.) в инклюзивном образовательном процессе (Т. Бут, М. Эйнскоу), освоение в повседневной практике всех видов поддержки. С точки зрения Т.П. Дмитриевой, инклюзивная практика включает в себя методический аспект, выбор содержания образования, форм, технологий, методов и приёмов его реализации с опорой на активную позицию всех субъектов образовательного процесса [99].

В рассмотренных выше подходах мы видим, что акцент переносится с особых образовательных потребностей включаемых субъектов на их возможности включения в конструктивное взаимодействие, стимулирующее психическое и социальное развитие индивида; с когнитивного образования на социальное: от совместного обучения к совместной жизни в школе.

В контексте нашего исследования становится понятной важность формирования инклюзивной культуры в образовательной организации, направленной на создание безопасной и комфортной инклюзивной

образовательной среды. Именно поэтому считаем возможным в полной мере оперировать данными понятиями в нашем исследовании.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что в большинстве современных исследований, посвященных развитию инклюзивного образования в Российской Федерации, отражен и образовательный, и социальный эффект инклюзии, которая понимается российскими учеными как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников, в ходе которого дети с ограниченными возможностями здоровья могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии.

Таким образом, образовательная инклюзия является составной частью социальной инклюзии. Образование, являясь базовым социальным институтом, способствует успешному вхождению в социум детей с разными потребностями и возможностями, их адаптации и самореализации. При этом формы включения ребенка в образование могут быть разными: от полного включения (инклюзия) до моделей постоянного неполного и частичного включения (интеграция).

Инклюзивное образование является одной из эффективных форм реализации особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, но при соблюдении базового условия – создания специальной образовательной среды, предоставляющей реализацию возможностей каждому ребенку, включенному в совместное обучение.

## **1.2. Междисциплинарный подход в определении понятия «инклюзивная образовательная среда»**

Включение понятия «инклюзивная образовательная среда» в культурно-исторический контекст, социальную среду в целом и в образовательную среду в частности, отмечает Т.А. Соловьева, можно воспринимать как один из путей

достижения цели организации школьного образования в соответствии с базовыми положениями научной школы Л.С. Выготского [72, с. 36].

В настоящее время данные положения нашли свое отражение в ряде научно-исследовательских работ, выполненных отечественными и зарубежными учеными (Е.А. Екжанова, Е.В. Зволейко, С.А. Калашникова, Н.Н. Малофеев, Ю.В. Мельник, Т.А. Соловьева, М. Черноушек, U. Bronfenbrenner, I. A. Nwazuoке и др.), лейтмотивом которых является приоритет создания многоаспектной предметно-развивающей, материально-технической, научно-методической и образовательно-воспитательной среды, адекватной потребностям, возможностям и способностям обучающихся (в том числе с ограниченными возможностями здоровья) [104, 109, 177, 189, 280, 317, 343, 355].

Предваряя анализ понятия инклюзивной образовательной среды, обратимся к исходному понятию среды, которое относится к числу фундаментальных и богатых по содержанию.

Логистика нашего исследования предполагает рассмотрение следующих базовых дефиниций, отраженных в рисунке 1.

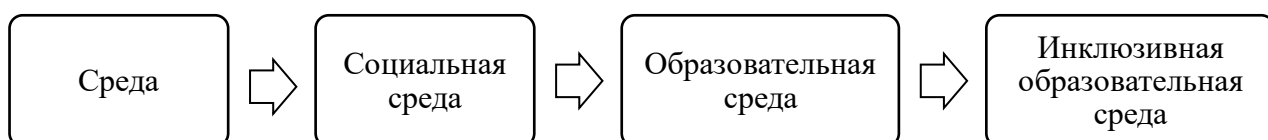


Рисунок 1 – Виды сред

Среда – совокупность экосоциальных условий окружения человека или группы, а человек – «среда среды», поскольку он вычленяет, анализирует, конструирует, придает определенные смыслы своему социокультурному и природному окружению. Человек всегда существует только в определенной



среде. Между средой и человеком существуют отношения взаимозависимости и взаимовлияния (И.А. Баева) [25].

Под социальной средой понимается совокупность природных и социальных условий окружения человека, социальных групп, общества и человечества в целом. Известно, что по отношению друг к другу люди выступают как элементы окружающей среды, влияя на неё своими намерениями и действиями.

Таким образом, для дальнейшего анализа нам достаточно понимания, что среда человека – это его естественное и социальное окружение, обладающее сложным комплексом влияний и условий [339, с. 10].

Работы исследователей (И.А. Баевой, Л.С. Выготского, С.Д. Дерябо, Дж. Гибсона, Г.А. Ковалева, Я. Корчака, 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.) показывают, что образовательная среда, являясь неотъемлемой частью культуры, есть прежде всего подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и целостность специально организованных условий развития личности ученика [26, 73, 291, 297]. Являясь частью социальной среды, образовательная среда в наиболее общем виде определяется как «сфера социальной жизни и фактор образования, обеспечивающий педагогические условия равновесия опыта взаимодействия учащихся с внешним миром и внутренней средой их развития» (А.В. Тюрин) [297].

Н.Б. Крылова в исследованиях отражает собственное понимание образовательной среды как части социокультурного пространства, а также зоны взаимодействия образовательных систем и их элементов, разного рода образовательных материалов и субъектов образовательных процессов [203].

В.А. Ясвин выделяет следующие основные методологические направления изучения школьной среды [340, с. 12]:

1. Коллекционерский подход, в котором представлена компиляция различных «педагогических условий и факторов».

2. Методологическая основа социальной и педагогической психологии находит свое отражение в социально-психологическом подходе (В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и их научные коллективы).

3. Продолжение традиций исследований М. Монтессори отмечается в пространственно-предметном подходе (В.В. Давыдов, Л.Б. Переверзев, Н.В. Иванова и др.), направленном на исследование влияния пространственных характеристик среды на особенности поведения обучающихся.

4. Основными составляющими средового подхода в воспитании (Ю.С. Мануйлов, Е.П. Белозерцева, Л.Н. Шилова и др.) выступают оригинальные понятия «ниши», «стихии» и «меченые ими индивидуумы».

5. В основе экологического подхода, имеющего успешное инструментально-методическое обеспечение, представлена широкая трактовка (социологическая, психологическая, педагогическая) понятия «экология» (Е.А. Климов, Г.А. Ковалёв и др.).

В свою очередь, в психологической науке В.И. Панов выделяет три базовых подхода к определению образовательной среды: это антрополого-психологический (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.), коммуникативно-ориентированный (В.В. Рубцов, И.В. Вачков и др.), а также экологический (Е.А. Климов, Г.А. Ковалев, В.А. Ясвин и др.) [213].

Следует отметить, что в последние десятилетия как особое направление исследований образовательной среды выделяется проблема ее психологической безопасности (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова и др.) [340].

Поскольку психологическая безопасность образовательной среды представляет для нас особый научный интерес, считаем необходимым рассмотреть вышеуказанные подходы более подробно.

Антрополого-психологический подход к определению образовательной среды представлен работами В.И. Слободчикова и его последователей.

Образовательная среда, по В.И. Слободчикову – «совокупность условий и обстоятельств, окружающая индивида обстановка и соответственно – граница, определяемая масштабом защиты от среды и утилизации результата её воздействия (способность к ассимиляции и аккомодации)». Исследователь отмечает относительность и опосредующий характер образовательной среды. По его замечанию, «среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого (Взрослого и ребенка), где они начинают ее проектировать и строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности, и где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения (субъект-субъектное взаимодействие)». Среда рассматривается как встреча между внутренним миром человека и внешним миром. Можно сказать, что среда соединяет духовный и физический мир человека [261].

Исследователь обращает внимание на необходимость смены приоритета с дидактических компонентов («знания-умения-навыки») на психологические (актуализация познавательных, творческих, личностных возможностей учащихся) – как главную задачу образовательной среды. Исходя из этого, В.И. Слободчиков определяет образовательную среду «как динамическое образование, которое и есть системный продукт взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося» [261, с. 58].

Следующим подходом в психологии образовательной среды, является коммуникативно-ориентированный, представленный в работах В.В. Рубцова и его коллектива [294]. Основным содержанием образовательной среды в данном подходе выступает коммуникативное взаимодействие, рассматриваемое как «форма сотрудничества в созданных общностях между учащимися и педагогами, между самими учащимися». Такое сотрудничество позволяет обеспечивать передачу учащимся норм жизнедеятельности, знаний, умений, навыков учебной и коммуникативной деятельности, способов жизнедеятельности, необходимых для функционирования в данной общности.

Анализируя структуру образовательной среды, представители коммуникативно-ориентированного подхода выделяют «внутреннюю направленность школы»; психологический климат; социально-психологическую структуру коллектива; психологическую организацию передачи знаний; психологические характеристики учащихся и др. [294].

Экологический подход широко представлен работами зарубежных и отечественных ученых (Д.Ж. Маркович, Н.Н. Моисеев, М. Черноушек, Р. Bell, В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.) и направлен на изучение социально-психологического компонента образовательной среды, основным содержанием которого является взаимодействие между субъектами образовательных отношений. Это явление отражено в ряде таких понятий, как «уклад школы» (С.Н. Вачкова); полисубъектное взаимодействие (И.В. Вачков); психологический или эмоционально-психологический климат школы (И.Б. Авакян, Н.П. Аникеева и др.), которые являются близкими, но не синонимичными понятию «образовательная среда» [2, 13, 66, 69].

В рамках экологического подхода личность рассматривается 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.

На наш взгляд, экологический подход в настоящее время является наиболее представленным в объяснении тех процессов, которые происходят в результате включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду.

Зарубежные исследования нашли наиболее полное воплощение в экологической теории U. Bronfenbrenner, который рассматривает среду как ряд вложенных структур – непосредственно и опосредованно действующих систем как контекст развития ребенка: микросистем, мезосистем, экзосистем и макросистем [255, 343]. Данная теория весьма интересна для нашего

исследования, так как позволяет рассмотреть взаимовлияния данных систем при выстраивании «дорожной карты» ребенка с нетипичным развитием в условиях инклюзивной образовательной среды, начиная от микроуровня (развитие ребенка с естественных жизненных ситуациях в семье), переходя к мезоуровню, на котором устанавливается взаимодействие между семьей и школой, а далее – к экзо и макроуровням, где очень важным является отношение общества к проблемам нетипичности (путь от инклюзивного образования к инклюзивному обществу).

Отметим при этом, что макросистема может быть ресурсной для микросистемы (социальная поддержка семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, доступность средств и возможностей для реабилитации, сотрудничество волонтерских организаций с семьей и т.д.) и быть в то же время источником стресса (непринятие ребенка в большинство школ, стигматизация в виде отказа в обучении ребенка, которое «оправдывается» отсутствием в школе необходимых ребенку специальных образовательных условий, специалистов, имеющих необходимую квалификацию и др.).

На рисунке 2 мы представили схему реализации экологического подхода в инклюзивной образовательной практике.

Экологическая теория развития даёт возможность по-новому взглянуть на системные и экологические связи, на проблемы психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего развитие ребенка, их значимость, масштаб и своеобразие. Личность ребенка и окружающий мир следует рассматривать как комплексное и структурированное взаимодействующее построение. Отдельные части (такие, как, например, функциональные повреждения ребенка) могут быть в достаточной мере объяснены и поняты лишь в том случае, если они рассматриваются и оцениваются контекстом и логикой ситуации, в которой находится ребенок, и в зависимости от того, как он сам их воспринимает и переживает [308].

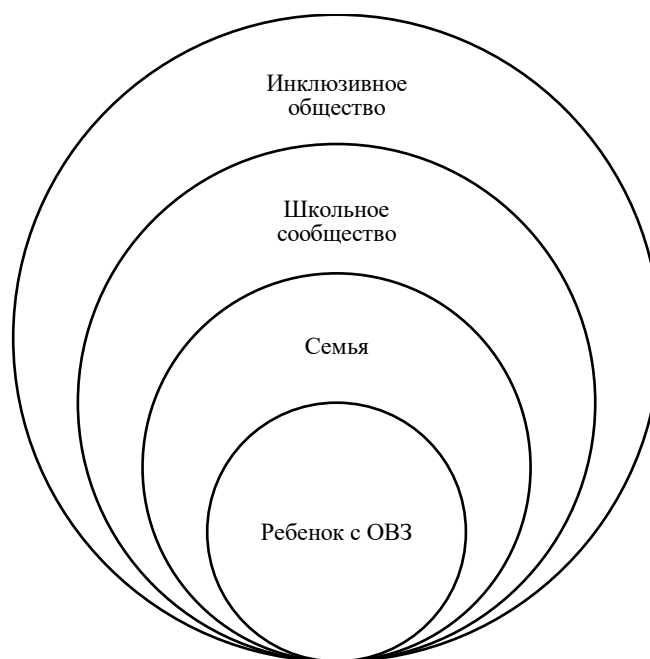


Рисунок 2 – Схема реализации экологического подхода в инклюзивной образовательной практике

В свою очередь, представители отечественной школы в рамках экологического подхода описывают образовательную среду как совокупность средств образования и тех отношений, которые устанавливаются между администрацией, педагогами, обучающимися и родителями (то есть всеми субъектами) в процессе их взаимодействия. Во взаимодействии с окружающей средой человек находится под влиянием ее структуры, ее пространственного устройства и психологического значения [317].

Вслед за положениями экологической теории У. Bronfenbrenner, В.А. Ясвин предлагает рассматривать образовательную среду как систему встроенных друг в друга и связанных между собой образовательных средств различного уровня. Так, уровень микросреды представлен учащимися класса, их родителями, педагогами и др.; уровень локальной среды представляет собой общность администрации, педагогического коллектива, родителей; уровень взаимодействия с социальной макросредой представлен организацией внешней деятельности школы [340].

В.А. Ясвин отмечает, что принципиальный показатель качества школьной среды – это способность самой среды посредством предоставляемых возможностей обеспечивать удовлетворение всего комплекса потребностей во всей его сложной и многообразной иерархии в отношении всех членов образовательного сообщества, что, таким образом, создает мотивацию к деятельности [341].

Таким образом, мы отмечаем, что дефиниция «возможности» является определяющей для описания среды: она может быть охарактеризована через организованные в ней и ей присущие возможности, т.е. образовательное пространство тогда становится средой, когда условия становятся возможностями.

Исходя из этого, образовательная среда понимается В.А. Ясвиным как «пространственная и/или событийно ограниченная совокупность возможностей для развития личности, возникающих при ее взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением» [340, с. 41].

С точки зрения С.Д. Дерябо образовательная среда рассматривается как «совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных» [97, с. 52]. Точка зрения С.Д. Дерябо является весьма актуальной при включении в образовательную среду ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Среда, ближайшее окружение являются условием и источником развития ребенка. Однако они же могут стать и источником депривации.

Положительное влияние среды будет проявляться в профессиональном и личностном развитии всех ее субъектов, тогда как деструктивный характер инклюзивной образовательной среды может выражаться в нарушении психологической безопасности, в явлениях дискриминации, возможном проявлении буллинга в отношении ребенка с ОВЗ, неудовлетворенности субъектов основными характеристиками взаимодействия в инклюзивной среде.

Одной из ведущих потребностей человека, которая «запускает» удовлетворение последующих иерархических потребностей и возможностей и обеспечивает продуктивное взаимодействие субъектов образовательной среды, является потребность в психологической безопасности.

Исходя из того, что психологическую безопасность можно рассматривать в качестве важной составляющей потребностно-мотивационной сферы человека, обратимся к определению образовательной среды с позиций данного подхода.

Наиболее полно психология безопасности рассмотрена в концепции психологической безопасности образовательной среды И.А. Баевой, которая определяет такую среду как «психолого-педагогическую реальность, содержащую специально созданные условия для формирования личности, возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение» [25, с. 48]. Психологической сущностью ее является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и личностных взаимоотношений субъектов учебно-воспитательного процесса. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участников. В практико-ориентированном понимании данное определение должно быть дополнено уточнением характера условий и возможностей, обеспечивающих позитивное развитие и формирование личности обучающегося в учебно-воспитательном процессе.

Определение, представленное в исследованиях И.А. Баевой, является интеграцией теории отношений В.Н. Мясищева, положений экологического (В.И. Панов, В.А. Ясвин) и антропологического (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) подходов и является опорным, ключевым в работах последователей теории психологической безопасности образовательной среды: докторской диссертации Е.Б. Лактионовой, кандидатских исследованиях П.И. Беляевой, Н.Г. Рассоха, Л.С. Решиковой и др.

По утверждению Е.Б. Лактионовой, среда определяет развитие ребенка через переживание им реалий этой среды [153]. Рассматривая



образовательную среду как многоуровневое взаимодействие между ее субъектами, представляется возможным, с одной стороны, определить качество психических явлений, вызванных этим взаимодействием; с другой – оценить психологическое качество образовательной среды, которая может приводить как к прогрессу, так и к регрессу развития личности субъектов.

Обобщая психолого-педагогические исследования образовательной среды школы, Н.В. Иванова обозначает основные существенные признаки образовательной среды как дефиниендума, выделяемые большинством исследователей: системность, включенность в социокультурную среду, реализация в социальной детско-взрослой общности. Образовательная среда выступает и как психолого-педагогическая реальность, и как условие, и как средство воспитания, обучения и развития [114].

Имеющиеся методологические подходы к образовательной среде, к ее структурно-содержательному анализу, легли в основу рассматриваемой нами категории – «инклюзивная образовательная среда».

Следует отметить, что на данном этапе развития образования область научного знания – психология инклюзивной образовательной среды – только начинает свое формирование и требует системного анализа данного явления.

В нашем исследовании мы рассматриваем инклюзивную образовательную среду конкретного локального учреждения (общеобразовательной организации) как функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи (В.А. Ясвин) и конкретной образовательной ступени – начального общего образования.

Анализ исследований показывает, что в большинстве случаев при описании инклюзивной образовательной среды в работах отечественных исследователей мы можем отметить тот самый «коллекционерский подход» (по В.А. Ясвину) [340, с. 12], приводящий к тому, что инклюзивная образовательная среда рассматривается как описание самых различных психолого-педагогических условий и факторов.

В целом инклюзивная образовательная среда рассматривается как вид образовательной среды, в которой всем субъектам образовательного процесса обеспечиваются возможности для эффективного личностного саморазвития (А.С. Сунцова, Е.В. Попова) [224, 287]. Эти возможности предполагают реформирование всех составляющих образовательного процесса, начиная с перепланировки пространства, переходя к обеспечению гибкости и вариативности методических подходов в содержании образовательных программ и формированию благоприятного психологического климата.

Как определяет инклюзивную среду О.В. Карынбаева, это среда «специально организованная, безбарьерная, адаптивная, развивающая, личностно-ориентированная, которая формируется педагогом и педагогическим коллективом с учетом особых потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья в социализации и интеграции в общество» [125, с. 43].

Таким образом, инклюзивная образовательная среда – целостная система специальных образовательных условий: от общих условий, необходимых для всех детей (как с нормотипичным, так и с нетипичным развитием) до специфических и индивидуально-ориентированных, определяющих эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптации конкретного ребёнка в соответствии с его образовательными возможностями.

Согласно уточнению Т.Г. Зубаревой, инклюзивная образовательная среда «детерминирована ценностным отношением к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с ОВЗ, характеризуется продуманной, специально выстроенной системой ресурсов (внутренних и внешних условий, средств) их жизнедеятельности в общеобразовательных организациях и установкой на реализацию индивидуальных образовательных стратегий обучающихся» [112, с. 40]. Инклюзивная образовательная среда призвана реализовать право каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, независимо от места проживания, тяжести

нарушения психического развития или физического состояния, способности к усвоению цензового уровня образования и типа учебного заведения.

С.А. Калашникова и Е.В. Зволейко в определении инклюзивной образовательной среды в качестве опорной использовали трактовку образовательной среды И.А. Баевой, определяя ее «как психолого-педагогическую реальность, которая предоставляет специально организованные условия (пространственно-предметные, социальные, технологические, педагогические) для обучения, развития и социализации детей школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в одном образовательном пространстве с их здоровыми сверстниками» [109, с. 11].

По мнению этих специалистов, инклюзивная среда – это одновременно и единица социальной среды, и вид образовательной среды со специфической структурой и особым содержанием, позволяющий решать задачи совместного обучения различных категорий обучающихся, обеспечивая динамическое соответствие всех условий (доступная среда; дифференциация, вариативность организации и содержания образовательного процесса; индивидуализация педагогического воздействия и др.) индивидуальным возможностям и образовательным потребностям каждого обучающегося.

Одним из важных вопросов при анализе рассматриваемого понятия является вопрос об особенностях создания инклюзивной образовательной среды.

Т.Г. Зубарева отмечает, что создание инклюзивной образовательной среды в массовых общеобразовательных учреждениях предусматривает выработку, определение и реализацию [112]:

- системы базовых и профессиональных ценностей, что составляет основу философии инклюзивного образования;
- определение важнейших функций инклюзивной практики, возможностей их реализации, конкретных приоритетов в реализации инклюзивной политики и миссии учреждения в области инклюзивного образования;

– общего понимания принципов жизнедеятельности детей с ОВЗ в массовой школе, общих подходов к установлению и развитию внешних связей учреждения, к выбору конкретных приоритетов распределения ресурсов, к определению этапов и сроков осуществления задач инклюзивного образования детей с ОВЗ, что составляет основу кадровой, программно-методической, организационной и информационной политики;

– оптимальной структуры образовательного процесса, эффективной интеграции его функций (образовательных, воспитательных, коррекционных, творческих, оздоровительных), их качественного ресурсного обеспечения в целях социализации детей с ОВЗ.

С опорой на взгляды Н.В. Старовойт, рассмотренных в параграфе 1.1., можно говорить о том, что в исследовании Т.Г. Зубаревой речь идет о формировании инклюзивной образовательной культуры в образовательной организации, которая проявляется как в широком понимании (философия инклюзии), так и в узком (конкретные организационные и методические аспекты организации инклюзивной образовательной среды).

О.С. Панферова рассматривает инклюзивную образовательную среду с позиций акмеологического подхода к взаимодействию как интегративную систему, объединяющую процессы, которые соответствуют ключевым фигурам – детям, педагогам, родителям, тьюторам и др. – и определяются ими [214, с. 14]. Это следующие процессы и шаги, направленные на:

а) эффективную социальную и образовательную интеграцию ребёнка с особыми образовательными потребностями;

б) включение родителей в совместную образовательную деятельность, а также оказание им профессиональной психологической помощи;

в) обучение педагогов специфике работы в инклюзивной образовательной среде;

г) психолого-педагогическая работа с детьми, чей статус определяется термином «норма» и которые обучаются в одном классе с «особыми» детьми;

д) осуществление комплексного сопровождения инклюзивного образования «координатором-методистом» и «тьютором» (в роли последних могут выступать родители, сопровождающие детей с особенностями развития).

Данное определение подчёркивает множественную субъектность инклюзивной образовательной среды и необходимость комплексного сопровождения ее субъектов.

Взгляды отечественных исследователей созвучны позиции зарубежных исследователей, в работах которых делается акцент на удовлетворение потребностей, но, в первую очередь, не академических, а психологических: в психологической безопасности, референтной принадлежности, общении и др.

N. Onuigbo утверждает, что специально организованная среда играет важную роль в познавательном, аффективном и психомоторном развитии ребёнка [357]. Поэтому для ребёнка с особыми образовательными потребностями необходимо создание такой среды, в которой он будет испытывать чувство безопасности, принятия, комфорта без каких-либо проявлений дискриминации.

ЮНЕСКО (специализированным учреждением Организации объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры) представлены характеристики инклюзивной образовательной среды, которая [92]:

- направлена на включение всех детей (принадлежащих к разным сообществам – культурным, языковым; имеющим как особые способности, так и особые образовательными потребностями);
- психологически безопасная и в ней созданы условия для защиты детей от всех видов насилия (физического, психологического и др.);
- способствует сотрудничеству всех детей, стимулируя ответственность детей за свое обучение, при этом признавая наличие различий в темпах и способах усвоения материала;
- культивирует ценности здорового образа жизни;

– направлена на формирование у детей жизненных компетенций, способствующих эффективной коммуникации и реализации жизненно важных потребностей ребенка.

С.А. Калашникова отмечает, что создание эффективной инклюзивной образовательной среды в образовательной организации предполагает [121]: работу над повышением уровня психологической готовности всех субъектов образовательных отношений: педагогов, всех детей (имеющих типичное и нетипичное развитие) и их родителей к совместному обучению; адаптацию учебно-методических материалов и средств обучения в соответствии с возрастными, индивидуально-типологическими и специфическими особенностями детей с разными образовательными возможностями; поиск ресурсов для обеспечения эффективной инклюзивной практики и создание психологически безопасной образовательной среды для эффективной адаптации всех детей; необходимость сопровождения детей с ОВЗ в образовательной среде.

Обобщая исследования (С.В. Алехиной, С.Е. Гайдукевич, С.А. Калашниковой, Л.Е. Олтаржевской и др.), можно выделить следующие принципы проектирования инклюзивной образовательной среды [11, 74, 99, 121, 208, 277]:

1. Принцип психологической культуры и безопасности (определённая предметная и пространственная организация среды, позволяющая минимизировать у ребёнка чувство неуверенности и страха). Т.А. Болдырева в своих исследованиях расширяет понимание этого положения: принцип безопасности реализуется путем предварительного изучения и организации среды [55].

В данной работе этот принцип рассматривается нами как системообразующий, и при этом необходимо говорить не только о безопасности среды с точки зрения пространства, но и о психологической безопасности субъектов инклюзивной образовательной среды. Не только «особый» ребенок должен быть готов к взаимодействию со сверстниками, но

и сверстники с нормотипичным развитием должны быть обучены навыкам совместной деятельности с детьми, чьи возможности в восприятии окружающего мира, перемещения в пространстве, скорости и качества усвоения поступающей информации значительно отличаются. Педагоги, осуществляющие учебно-воспитательный процесс, должны владеть необходимым объемом знаний об особенностях развития, поведения детей с ограниченными возможностями здоровья; навыками взаимодействия и организации совместной деятельности разных групп детей и др. Практически это означает, что проводится обучение таким видам деятельности, которые доступны всем участникам группы по физическим и психическим возможностям, риск травматизации в которых минимален.

2. Принцип насыщенности культурно значимыми объектами (обращает внимание на пространственно-предметную организацию среды, в которой присутствуют разнообразные носители информации, стимулирующие познавательную активность детей с разными образовательными возможностями).

3. Принцип доступности для полисенсорного восприятия (направлен на стимуляцию и обеспечение возможности широко привлекать информацию от разных органов чувств как при восприятии отдельных объектов, так и существующих между ними отношений).

4. Принцип смысловой упорядоченности (все виды отношений в образовательной среде организуются в соответствии с определённой и неизменной системой правил, понимание и выполнение которых значительно повышает эффективность жизнедеятельности ребёнка с особенностями психофизического развития).

5. Принцип погружения в систему социальных отношений (обеспечение событийной общности, стимуляция активного взаимодействия и сотрудничества с окружающими людьми, сильная разновозрастная коммуникация).

6. Принцип развивающего характера реальности (наличие системы продуманных препятствий, которые ребёнок в состоянии преодолевать самостоятельно или с минимизированной помощью окружающих).

7. Принцип ориентации на охрану и развитие нарушенных анализаторных систем наряду с принципом использования реальных и потенциальных познавательных возможностей (в основе данного принципа – теория внутрисистемной компенсации, направленной на использование остаточных возможностей пострадавших структур (остаточного зрения, слуха и др.); работа в зоне актуального и ближайшего развития).

8. Принцип деятельностной обусловленности (обращает наше внимание к ведущей формуле развития сознания человека в деятельности (С.Л. Рубинштейн) [246]. Следовательно, освоение жизненных и академических компетенций детьми с разными образовательными возможностями осуществляется в совместной деятельности в процессе создания предметных и духовных ценностей: например, изготовление поделок, вёрстка и совместное чтение изданий, экологические акции, отработка навыков, тренинг общения.

9. Принцип ценностного и толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, их деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды.

Обобщая изложенное выше, можно сделать вывод, что в предложенных исследователями определениях инклюзивной образовательной среды мы видим общность научных взглядов отечественных и зарубежных исследователей в целом на образовательную среду и разделяем исследовательскую позицию С.В. Алехиной и ее коллег, которые отмечают, что понятие «инклюзивная образовательная среда» выделяется в ситуации включения в образовательную среду учреждения учащегося, ввиду своих особенностей развития существенно отличающегося от тех сверстников, в обучении которых у учреждения имеется опыт.



С опорой на рассмотренные выше подходы, мы определяем инклюзивную образовательную среду как вид образовательной среды, представляющий 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.

Таким образом, взаимодействие ребенка со средой и ее субъектами предполагает адекватность возможностей среды потребностям ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья.

В качестве характеристик инклюзивной образовательной среды можно рассматривать ее ресурсный потенциал; структурированность; трансформируемость (возможность изменений инклюзивной образовательной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от возможностей учащихся); полифункциональность и вариативность (возможность разнообразного использования составляющих); доступность (в контексте архитектурного, в том числе универсального дизайна).

Поэтому следующим шагом в нашей работе является рассмотрение структуры и содержания каждого компонента инклюзивной образовательной среды.

### **1.3. Структурно-содержательный анализ компонентов инклюзивной образовательной среды**

Рассматривая структуру образовательной среды, ученые выделяют ряд ее компонентов: физическое окружение, человеческий фактор и программа обучения (Г.А. Ковалев); предметная, социально-контактная, информационная, соматическая части среды (Е.А. Климов); предметно-семантический, содержательно-методический, коммуникационно-

организационный компоненты среды (С.В. Тарасов); пространственно-предметный, технологический (психодидактический), социальный (В.А. Ясвин); пространственно-предметный, организационно-управленческий, психодидактический, социально-психологический, субъектный (Е.Б. Лактионова) и др. [128, 134, 156, 291, 339].

Анализ вышеперечисленных структурных составляющих образовательной среды позволяет отметить, что в них достаточно идентично представлено содержание пространственно-предметного и психодидактического (содержательно-методического) компонентов, тогда как в трактовке социального компонента можно отметить расхождение акцентов на его сущность и содержание. Так, в подходе В.А. Ясвина сущностью социального компонента выступает взаимопонимание и удовлетворённость всех субъектов межличностными взаимоотношениями; в работах В.И. Панова и С.В. Тарасова внимание уделяется организации коммуникации (коммуникативно-организационный компонент среды по С.В. Тарасову) и коммуникативному взаимодействию: субъект-объектному (педагогическое воздействие), субъект-субъектному и совместно-субъектному (педагогическое взаимодействие) и субъектпорождающему (педагогическое содействие) (в работах В.И. Панова) [212, 291, 339]. В.В. Рубцов интерпретирует данный компонент через понимание коммуникативного взаимодействия как общности, которая может проявляться от предсубъектного к полусубъектному взаимодействию (И.В. Вачков) [66, 294].

Результатом анализа ряда научных исследований стал вывод о том, что структурные компоненты образовательной среды обобщённо представляются в виде органичной совокупности материальных факторов образовательного процесса, межличностных взаимодействий, которые складываются между субъектами образовательных отношений, и специально организованных психолого-педагогических условий для развития личности обучающегося.

В результате исследования структурных характеристик образовательной среды (И.А. Баева, Г.А. Ковалев, Е.Б. Лактионова, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и

др.), нами предложена структура инклюзивной образовательной среды, представляющая собой совокупность трех компонентов, содержание которых обуславливается особенностями включаемых в нее такой неоднородной группы субъектов, как дети с ограниченными возможностями здоровья:

1) пространственно-предметный компонент образовательной среды предполагает доступную (безбарьерную) архитектурно-пространственную организацию;

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

3) социально-психологический компонент образовательной среды, являющийся наиболее содержательным с точки зрения психологического анализа, предполагает построение субъект-субъектных отношений в разных общностях («педагог-ученик с ОВЗ», «ученик-ученик с ОВЗ» и др.)

Наглядно данную структуру мы предлагаем отразить следующим образом (рисунок 3).

Всестороннее рассмотрение и анализ содержания каждого компонента инклюзивной образовательной среды позволит нам пояснить наше представление о роли и месте некоторых составляющих.

Содержание пространственно-предметного компонента инклюзивной образовательной среды в исследованиях С.В. Алехиной, С.Е. Гайдукевич, С.В. Гурьева и др. включает в себя требование определенной предметной и пространственной организации среды, позволяющей минимизировать у ребенка с ограниченными возможностями здоровья чувство неуспешности, неуверенности и страха: необходима доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация [74, 90, 194].

С.В. Алехина отмечает, что в западных практиках это изначально предполагает разработку универсального дизайна помещений для занятий с учетом инклюзивного образования [194]. Универсальность дизайна

помещений требует открытости и доступности всех пространств в учебных зданиях для комфортного движения и пребывания лиц с любыми нарушениями (двигательными, сенсорными и др.) [11].

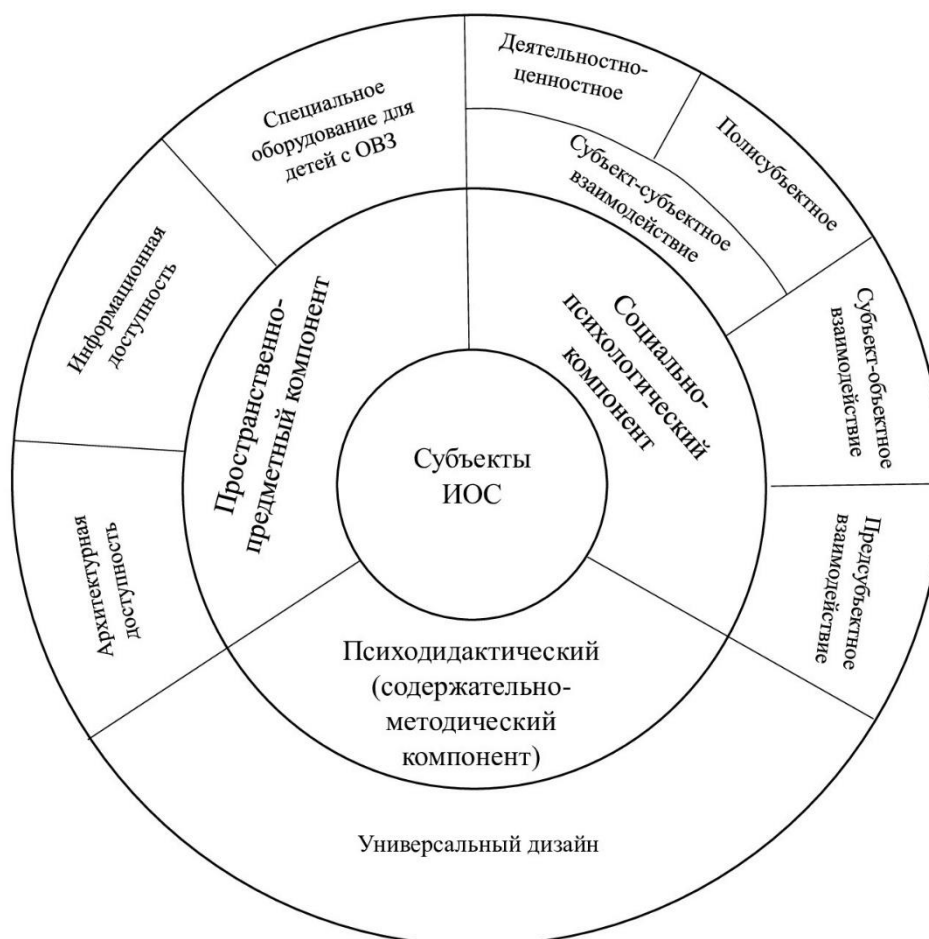


Рисунок 3 – Структура инклюзивной образовательной среды

Создателем универсального дизайна обучения (Universal Design for Learning) как подхода, ориентированного на учет различий между учениками, является Д.Н. Роуз. Подобный подход системно и последовательно используется в инклюзивной практике с 2006 года как расширяющий доступ к обучению и социальной практике школьников за счет возможного устранения физических, психологических, интеллектуальных и организационных барьеров и обеспечения толерантного отношения к детям с любыми возможностями.

Универсальный дизайн обучения рассматривается автором и через требования к пространственной организации среды, и через обеспечение гибкости и вариативности подачи учебного материала, через предоставление выбора способов выражения обучающимися своих интенций и потенциала, через свободу реализации учебных действий, а также через масштаб и мотивацию вовлечения учеников в процесс обучения. Главное, что с помощью подобного «дизайна» обучающиеся с индивидуальными различиями имеют возможность беспрепятственно овладеть доступными знаниями оптимальным для них способом [195].

На наш взгляд, универсальность и доступность должна быть отражена одинаковой организацией как пространственно-предметной составляющей инклюзивной образовательной среды, так и её психодидактического (содержательно-методического) компонента, который будет рассмотрен нами ниже.

В отечественной же практике понятие универсального дизайна пока просматривается в архитектурном дизайне и включает в себя прежде всего общую архитектурную, реже – информационную доступность и наличие, как частное проявление, специального оборудования для каждой категории лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Архитектурная доступность предполагает наличие средств и условий для безопасного передвижения в образовательном пространстве школы. Требования к обеспечению пространственно-предметного компонента среды, обеспечивающего безопасное и комфортное физическое передвижение учащихся, на данный момент широко представлены в учебно-методических пособиях [3, 232].

К данным требованиям можно добавить характеристику пространственных ресурсов инклюзивной среды, представленных в исследовании С.Е. Гайдукевич: четкое структурирование пространства (выделение разнообразных функциональных зон); наличие сигнальных опор в помощь обучающимся при ориентировании на рабочем поле стола, в классе,

коридоре, в рекреации, в открытом и закрытом пространстве, а также сигналов, направляющих движение и обеспечивающих организацию безопасных маршрутов; наличие ограничительных линий, турникетов; соответствующая освещенность помещения и его цветовое решение [74].

Под информационной доступностью подразумевается совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты, мультимедийные средства и др.), позволяющих автономно получать необходимую информацию. Использование в инклюзивной образовательной среде новых информационных технологий позволяет создавать такую среду, которая помогает разнообразить подачу информации с учетом коррекционных задач, уровня сложности и оптимального темпа прохождения заданий каждым ребенком [90].

И третьей составляющей пространственного-предметного компонента является наличие специального оборудования для организации учебного процесса учащихся разных нозологических групп [3, 232].

С.В. Тарасов, рассматривая данный компонент среды, обозначает его как пространственно-семантический, обращая внимание на такие качественные средовые характеристики, как [291]:

- архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства (архитектура здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений, возможность пространственной трансформации помещений при возникающей необходимости и др.);
- символическое пространство (различные символы – герб, гимн, девизы, традиционные изображения и др.).

И если архитектурно-эстетическая организация по своему содержанию перекликается с научными взглядами на архитектурный дизайн в инклюзивном образовании, то вопрос символического пространства рассмотрен не в полной мере, тогда как оформление семантики образовательного пространства (фото и истории выпускников, обучающихся

в инклюзивной школе и достигших разного уровня высот в личностном и профессиональном развитии, герб и девиз инклюзивной школы и др.) существенно влияют на формирование инклюзивной культуры в образовательной организации.

Однако следует отметить, что архитектурная и информационная доступность является, на наш взгляд, важной, но не определяющей составляющей «безбарьерной» образовательной среды, обеспечивающей психологическое благополучие каждого субъекта ее взаимодействия.

Использование любого оборудования, программного продукта должно сочетаться с личностно-ориентированным подходом через разработку адаптированных образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов, использование специальных технологий обучения, активное применение в обучении средств альтернативной коммуникации: селективных и топографических (дактилологии, жестового языка и т.д.).

Это важные составляющие следующего компонента в структуре инклюзивной образовательной среды – психодидактического (содержательно-методического).

Психодидактический или содержательно-методический компонент среды – это собственно содержание и способы организации обучения, максимально способствующие раскрытию когнитивных, физических и творческих возможностей детей, включенных в совместное обучение. Это то, как учат детей, чему учат и в каких условиях это происходит (В.А. Ясвин) [339].

Специфика реализации данного компонента образовательной среды состоит в необходимости интеграции требований образовательных стандартов для учащихся начальной школы: ФГОС НОО и ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Выбор образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ осуществляется с учетом большого диапазона различий в возможностях

внутри разных нозологических групп обучающихся, индивидуальных особенностей ребенка, его психологической готовности к обучению в сложной инклюзивной образовательной среде класса (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Н.Н. Малофеев, Т.А.Соловьева) [80, 181, 280].

Учитель должен проявлять компетентность, владея способами обучения детей с разными образовательными возможностями, умением своевременно предупреждать утомляемость детей, адаптировать инструкцию и содержание учебного материала с учётом общих закономерностей развития всех детей с ограниченными возможностями здоровья: снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации; трудности словесного опосредования; трудности коммуникации, изменение в развитии личности (В.В. Лебединский) [159].

При этом, отмечает Т.А. Соловьева, «ведущей педагогической задачей, определяющей содержание и направления взаимодействия учителя с учениками и учеников друг с другом в организованном учебно-воспитательном процессе, является организация деятельности детей (в том числе с особыми образовательными потребностями), направленной на овладение содержанием образовательных программ (в том числе адаптированных)» [280, с. 37].

В.З. Кантор и Н.Н. Малофеев также указывают на необходимость модификации учебных программ и их ориентацию на особые образовательные потребности ребенка как базовое педагогическое условие достижения продуктивной включенности ребенка в образовательное пространство и жизнь социума в целом [124, 177].

ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ определяет четыре варианта адаптированных основных образовательных программ, в основе реализации которых лежит уровень сохранности интеллекта обучающегося, степень тяжести нарушения. Адаптированные основные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ, имеющих инвалидность, дополняются



индивидуальной программой реабилитации инвалида (ИПР) в части специальных условий получения образования [118].

Следует уточнить, что в данной работе мы рассматриваем инклюзивную образовательную среду, включающую обучающихся, находящихся в едином образовательном пространстве вместе с типично развивающимися сверстниками (дети, которые обучаются по адаптированным основным образовательным программам, предусматривающим получение цензового образования совместно с типично развивающимися сверстниками (1-2 варианты). Реализация нецензовых (3 и 4) вариантов адаптированных основных образовательных программы для учащихся с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и т.д. в большей мере ориентировано на индивидуальный образовательный маршрут ребенка, а в случае тяжелых и множественных нарушений в развитии – на СИПР (специальную индивидуальную программу развития) и предполагает сочетание индивидуального обучения с целенаправленными формами включения ребенка в образовательное пространство (с целью формирования жизненных компетенций). В этом случае в большей мере решаются задачи социальной инклюзии, нежели образовательной.

С.Е. Гайдукевич предлагает два аспекта рассмотрения психодидактического компонента инклюзивной образовательной среды [74]: содержательный, понимаемый как совокупность опосредованных влияний, которые обеспечивают отличительные характеристики данной образовательной среды и определяются внутренними задачами школы и процессуальный – комплекс средовых условий, благодаря которым средовые влияния реализуют свое развивающее воздействие. Отбор средовых условий зависит от потребностей и возможностей учеников, соответственно которым они должны сделать образовательную среду комфортной, эмоционально насыщенной, аутентичной, т.е. обеспечивающей благоприятный режим, ритм и темп жизнедеятельности.

В исследовании О.А. Козыревой мы можем выделить следующие критерии ожидаемой результативности в области реализации психодидактического компонента инклюзивной образовательной среды [138]: сформированность знаний и умений ребенка на каждой ступени образования; возможность активного, свободного и творческого применения их в своей практической деятельности; освоение основной образовательной программы и ее разделов; динамика поведенческих реакций в естественных жизненных ситуациях ребенка; индивидуальный профиль развития жизненной компетенции.

Требования Федеральных образовательных стандартов также указывают на необходимость обеспечения особой временной и пространственной организации образовательной среды с учетом типологических и индивидуально-психологических особенностей обучающихся с сенсорными, двигательными, интеллектуальными расстройствами, расстройствами аффективной сферы.

Рассматривая условия, которые необходимы для создания комфортной инклюзивной образовательной среды, Е.В. Кирсанова отмечает, что необходимо учитывать такие особенности организации профессионально-педагогической деятельности педагога, как [127]:

- анализ индивидуальных особенностей ребенка и дальнейший отбор учебного материала с учетом установленных особенностей;
- вариационность и поливекторность профессионально-педагогических действий и возможность их адаптации по мере необходимости;
- сбор учебного материала, который необходим для создания эффективного учебного процесса с задействованием широкого спектра знаний;
- регистрация и анализ особенностей ребенка для его включения в разнообразные виды деятельности;

– расширение и овладение альтернативными коммуникативными возможностями для использования их при необходимости в образовательном процессе.

Эта же идея просматривается и в концепции универсального дизайна, упоминаемой нами выше при рассмотрении пространственно-предметного компонента инклюзивной образовательной среды. Данная концепция основана на идеях когнитивной неврологии и положений о сетевой организации мозга, согласно которой нет двух людей, которые усваивают учебный материал одинаково. Исходя из этого, необходимо обеспечить такие свойства среды, как гибкость и комфортность, что достигается за счет вариативности подачи учебного материала учителем; интеллектуальных и физических способов самовыражения учащихся в реализации учебных действий; мотивации и включения учеников в процесс обучения [195].

Содержательно данные положения раскрываются в общих направлениях работы:

1. Обучение нескольким способам подачи учебного материала заключается в умении учителя по-разному преподнести учебный материал ученику с учётом его модели обучения (в отечественной практике мы апеллируем к особым образовательным потребностям и возможностям ребенка): зрительно, на слух и т.д. Основная цель – понимание учеником предлагаемого учебного материала. Для этого используются такие приемы, как актуализация знания, выделение существенных признаков, взаимосвязей, оказание дозированной обучающей помощи, постоянное поощрение при успешном выполнении, что способствует стимулированию деятельности ребенка, систематизации и обобщению учебной информации, созданию положительной мотивации.

2. Обучение различным способам самовыражения: педагог предлагает школьникам разнообразные опции выполнения умственных и физических действий, учит разным способам коммуникации (в том числе, и альтернативной и/или дополнительной), облегчает доступ к техническим

приспособлениям и средствам. Достижению этих целей способствует выполнение таких задач и шагов, как видоизменение форм работы, коррекция неэффективных приемов, осуществление общего руководства деятельностью школьников, постановка цели, помощь в планировании, структурировании материала, выработке тактики и стратегии деятельности. Особо важен учет педагогом наиболее успешных форм самовыражения каждого ученика и закрепление в своей практике способов достижения успеха обучающихся.

3. Использование различных способов взаимодействия с учениками: привлечение внимания обучающихся к обучению, повышение мотивации, что достигается такими приемами, как поощрение индивидуального выбора и автономности деятельности школьников, равное отношение к обучающимся, постоянное убеждение в ценности каждого для данного образовательного сообщества. В процессе обучения важно учитывать культурные традиции каждого ученика (в отечественной практике мы обращаемся к учету норм взаимодействия с позиции культурного релятивизма).

Эти идеи просматриваются и в работах таких исследователей, как J. Katz, который уделяет особое внимание условиям осуществления учебно-методической деятельности; A. Broderick, H. Mehta-Parekh, D. Kim Reid, обращающих внимание на необходимость дифференциации инструкций для учеников с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном классе [342, 351].

Т.А. Соловьева также указывает на «необходимость реализации дифференцированного подхода при инклюзивном обучении, основанном на принципе: один урок – одна тема – одни виды деятельности», предусматривающем оказание педагогом класса «скрытой» от других обучающихся в классе коррекционной помощи ребенку с ОВЗ» [280, с. 240].

С.В. Алехина и ее коллеги, проведя комплексный анализ зарубежных и отечественных работ, посвященных вопросам универсального дизайна, отмечают, что все технологии, которые направлены на внедрение вариативных

средств обучения и обеспечение поддержки всем обучающимся, являются в нашей стране аналогом универсального дизайна [194].

К таким технологиям, на наш взгляд, целесообразно отнести [232]:

- технологии, индивидуализирующие образовательный процесс: личностно-ориентированный урок;

- технологии поддержки: средства общей педагогической поддержки всех детей и средства, направленные на индивидуальную личностную поддержку; программа «Step by step», где в центре обучения – ученик и его интересы, совпадающие с интересами учителя, а учитель является помощником и «носителем культуры» и организует пространство для работы, налаживает конструктивное общение и др.;

- технологии дифференцированного подхода: технологии уровневой дифференциации, где главным критерием эффективности является личностная успешность при любом уровне способностей, а ведущая установка – взаимопомощь, совместное принятие решений.

Таким образом, реализации стратегий универсального дизайна способствуют разработка и апробация новых форм многоуровневой подачи учебного материала и организации урока; разработка индивидуальных учебных маршрутов и планов; организация работы междисциплинарной команды специалистов.

В качестве исходного основания для определения индивидуализации содержания и образовательных технологий должны использоваться индивидуально-типологические особенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Основой такой индивидуализации является возможность вести каждого конкретного ребенка в направлении образовательного стандарта своим путем, не снижая в целом уровня образования. Разнообразие методов и путей обучения, нацеленность на повышение образовательного уровня ребенка с особыми образовательными потребностями – вот то, к чему следует стремиться. Только это позволит гибко выстраивать индивидуальный образовательный маршрут [282].

Обобщая, отметим, что системообразующие требования к реализации психодидактического компонента инклюзивной образовательной среды следующие:

- требование соответствия особых образовательных потребностей ребенка возможностям этой личности;
- создание специальных образовательных условий, соответствующих потребностям и возможностям не только обучающихся с ОВЗ, но и других категорий детей (этот тезис аргументированно доказывают С.В. Алехина, М.М. Семаго, А.В. Тюрин и др.);
- важность влияния личности педагога и характера педагогических воздействий, которые должны быть природосообразны потребностям и возможностям детей с ОВЗ и придавать развивающий характер взаимодействию в инклюзивной образовательной среде.

Каждый субъект образовательного процесса осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы этой среды в контексте социальных ролей и сложившихся отношений. Таким образом, уникальность и ценность локальной образовательной среды определяется «как качеством пространственно-предметного содержания и качеством социальных отношений, так и качеством связей между пространственно-предметным и социальным компонентами этой среды» (В.А. Ясвин) [340, с. 223].

Именно поэтому системообразующим в инклюзивной образовательной среде, на наш взгляд, является социально-психологический компонент, сущность которого составляют характеристики образовательной среды, отражающие качество процессов взаимодействия в образовательном процессе и характер взаимоотношений субъектов в нём. А результатом эффективной работы составляющих компонента станет позитивное влияние межличностных взаимодействий участников образовательного процесса на специфические особенности системы, на развитие всех субъектов инклюзивной образовательной среды.

Ю.В. Мельник отмечает, что в российских исследованиях отражено достаточно узкое осмысление среды, в котором преимущественно представлен технологический процесс инклюзивного образования, направленный на отбор и реализацию определённых тактик, связанных с изменением содержательного компонента среды [189]. При этом не отражена взаимосвязь между содержанием инклюзивного образования и дальнейшей жизнедеятельностью нетипичного ребенка, которая проявляется в коммуникативных многообразиях нетипичного ребенка с другими детьми.

Эта же мысль содержится и в работах И.Н. Никулиной, которая указывает на то, именно психологическая составляющая инклюзивной образовательной среды является наименее рассмотренной. В то же время именно она «... несет на себе основную нагрузку как по становлению позитивного самоотношения у школьников с ОВЗ, так и по обеспечению их развития и саморазвития» [202, с. 32].

Следовательно, содержание социально-психологического компонента инклюзивной образовательной среды составляют процессы взаимодействия. При этом речь идет, с одной стороны, о взаимодействии ребёнка и образовательной среды, а с другой стороны, – о взаимодействии субъектов образовательных отношений в общностях: «педагог-ученик», «ученик-ученик», «педагог-родитель», «педагог-ученик-родитель» и т.д.

Исходя из этого, считаем необходимым рассмотреть дефиницию «взаимодействие», которая является междисциплинарной, что обуславливает существование ее разных трактовок, обусловленных методологией той или иной научной сферы.

Согласно словарю С.И. Ожегова, взаимодействие – это взаимная (т.е. обоюдная, касающаяся обеих сторон) связь явлений, взаимоподдержка [207].

В свою очередь, анализ психолого-педагогической литературы позволяет отметить, что категория «взаимодействие» рассматривается:

– как самостоятельная категория (А.А. Брудный, А.А. Бодалев, Л.П. Буева, М.С. Каган, Я.Л. Коломинский, И.Б. Котова, Е.С. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Е.Н. Шиянов и др.);

– в контексте разных характеристик общения: общение и взаимодействие как синонимы, под которыми понимается коммуникация (обмен информацией) (Б.Д. Парыгин и др.); общение как специфическая форма, «особого рода» (М.И. Лисина) взаимодействие, порождаемое потребностями совместной деятельности (И.М. Юсупов); взаимодействие как составная часть (интерактивная, основанная не только на обмене знаниями, идеями, но и действиями, сторона) общения (Г.М. Андреева);

– как рядоположенная категории «отношение»: и тогда взаимодействие следует рассматривать как социально-психологические отношения, которые проявляются в контексте взаимодействия и общения (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев). Они всегда представляют собой продукт взаимопонимания, взаимодействия, взаимовлияния, взаимоустремления, взаимовыражения, и это главный качественный показатель подобных отношений.

В ряде работ А.А. Бодалева осуществляется достаточно глубокий анализ категорий «взаимодействие», «общение» и «деятельность»; выводом становится утверждение, что общение – это всегда взаимодействие людей. Говоря же о соотношении понятий «деятельность» и «общение», он приходит к выводу о том, что «по основным характеристикам межличностное общение всегда является таким видом деятельности, суть которого составляет взаимодействие человека с человеком» [51, с. 152].

Как главный фактор развития психики человека в целом А.А. Бодалев рассматривает «предметно-практическую деятельность и взаимодействие между людьми», выделяя в качестве основного условия возникновения межличностного контакта позицию равного, тогда как в позиции «над» контакт становится ущербным, а психика уязвимой [50, с. 92]. Именно при выполнении условия равноправия позиций устанавливается не межролевой, а



межличностный контакт, что обеспечивает диалог, а, значит, создаёт наибольшую восприимчивость и открытость к воздействиям. Автор намеренно и осознанно отделяет понятие «взаимодействие» от смежных и близких к нему по смыслу психологических категорий, утверждает значимую роль межличностного взаимодействия в становлении и развитии личности его участников.

Эту мысль мы прослеживаем и в исследовании М. Бубер, который отмечает, что для ребенка сам процесс взаимодействия, общения имеет особый смысл. Он утверждает, что для обретения «подлинного существования» необходим «диалогический процесс духовной связи, ответственного отношения друг к другу взрослого и ребенка как процесса межличностного становления в условиях доверия». Этот процесс – общение и постижение другого – М. Бубер обозначил «экзистенциальной коммуникацией». Особую роль М. Бубер отводит отношению: «ошибочно полагать, что ребенок сначала воспринимает объект, а потом вступает с ним в отношения. Напротив, наипервейшее – это стремление к отношению» [345, с. 159].

Изучая проблему психологического взаимодействия, Г.А. Ковалев предложил в качестве единиц научного анализа категории «психологического пространства» и «психологического времени» [133, с. 42]. У широкого круга авторов даются разные описания психологического пространства: как «образа мира», «квазипространства», «системы отношений», «семантического пространства» [131].

Образование общего психологического пространства и временной протяжённости взаимодействия происходит в состоянии диалога личностей: создается единое эмоциональное «со-бытие», в котором воздействие перестает существовать, а становится психологическим единством субъектов, в котором разворачивается творческий процесс взаимораскрытия и взаиморазвития, создаются условия для самокоррекции [51].

В свою очередь, диалог – это форма коммуникационного взаимодействия, в которой участники относятся друг к другу как к равноправным субъектам, владеющим определенными смыслами. Между ними складывается субъект-субъектное отношение, а взаимодействие их носит творческий характер в том смысле, что достигается социально-психологическая общность партнеров, обозначаемая словом «мы» [278, с. 22]. Конечный эффект психологического взаимодействия, его результат – изменение субъективных характеристик человека (потребностей, установок, отношений, способностей, деятельности, поведения, системы взглядов и др.) в результате взаимодействия с другим или коммуницирующей системой [270].

Именно диалогическая природа взаимодействия позволяет моделировать в особой ситуации связь, отношения и взаимодействие для прогнозирования (получения) результата взаимовлияния как основу формирования психологических новообразований сознания и личности человека [262].

Е.Б. Лактионова отмечает, что «общение в школьной среде представляет собой сложную динамическую структуру, в которой переплетаются как специально организованные психолого-педагогические условия, так и процессы и явления, возникающие спонтанно, но развивающиеся на основе определенных закономерностей» [156, с. 68]. Большое воздействие на школьника оказывают контакты, которое носят диалогический характер и при конструктивном характере взаимодействия вызывают глубокую внутреннюю активность ребенка. Принципиально важно смоделировать (создать) среду, в которой ребенок с первого шага бы чувствовал неформальное, подлинно заинтересованное отношение к его личности.

Эта позиция отражена и в исследовании Т.А. Соловьевой, которая подчеркивает, что включение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в общую деятельность класса также разворачивается в едином временном и пространственном континууме [280, с. 240].

А.В. Суворов обозначает этот континуум емким термином – «обжитое социальное пространство»; пространство (и время), в котором человек чувствует себя хоть сколько-нибудь уверенно, – это и хорошо изученная местность, и пространство школы, и та сфера общения, в которой человек является центром или одним из центров эмоциональной и деловой заинтересованности. Оно (социальное пространство/время) может сколько угодно расширяться, но уже на готовой основе – на то оно и «обжитое». За его пределами человек может почувствовать себя поистине инвалидом – существом, за которым ухаживают, но которому отказывают в существовании души [285, с. 65].

В этой связи чрезвычайно важно подготовить образовательную среду к включению в нее ребенка, который отличается от сверстников и состояние которого требует создания условий, способствующих позитивному взаимодействию со средой и с другими субъектами образовательных отношений в ситуациях совместного обучения и взаимодействиях другого рода.

Такое взаимодействие в образовательной среде рассматривается как педагогическое взаимодействие, в основе которого лежит совместная деятельность субъектов образовательного процесса на занятии и вне его. Именно через него осуществляется «личностная инклюзия» (А.В. Суворов) – включение просто в жизнь, и в жизнь общества» [285, с. 231].

Педагогическое взаимодействие, с точки зрения А.К. Марковой, определяет само существование образовательных и воспитательных процессов, с ним связаны цели и содержание, методы и формы педагогической деятельности, мотивы поведения и движущие силы педагогического процесса [184].

В.Г. Маралов уточняет, что педагогическое взаимодействие – это взаимное воздействие педагогов и детей друг на друга, в результате чего осуществляется процесс их личностного роста и изменения [183, с. 193].

Под этим, как отмечает С.В. Хребина, подразумевается не только двунаправленный процесс, в котором осуществляется обмен действиями, операциями и их вербальными и невербальными сигналами между участниками деятельности, но и обмен установками, эмоциональными состояниями, смыслами, ценностями, т.е. всем, оказывающим влияние на ментальный мир человека [315, с. 157].

Взаимовлияние субъектов в инклюзивной образовательной среде, по мнению О.С. Панферовой, «представляет собой целенаправленное взаимодействие по совершенствованию личности, преобразованию ее структуры в процессе совместной деятельности, направленное на саморазвитие, самосовершенствование человека за счет разрешения противоречий между потребностями, мотивами и способностями, уровнем притязаний, целями, ценностями и другими компонентами личности» [214, с. 59]. Оно инициирует диалог, сотрудничество, «встречное движение» личностных смыслов субъектов образования, оно направлено на развитие личности, благодаря которому осуществляется самопознание и самореализация. Характеризуется включением родителей в инклюзивный образовательный процесс, субъектно ориентированной позицией педагогов, «субъектной наполненностью взаимодействия», индивидуально-дифференцированным подходом к обучению, а также зависимостью уровня сформированности взаимодействия субъектов от уровня сформированности (то есть, по существу, от силы действия) компонентов и характеристик инклюзивной образовательной среды.

Обобщённо можно выделить две основные траектории выстраивания взаимодействий ребенка: «ребенок-ребенок» и «ребенок-взрослый».

В свою очередь, А.А. Наумов предлагает систематизировать отношения в системе «ребенок-ребенок» по их ситуативно-содержательному характеру: как игровые/приятельские; направленные на оказание и принятие товарищеской помощи; групповые, содержанием которых выступает общение в случайно возникшей ситуации; конфликтные; учебные, возникающие как в

учебном процессе, в ситуациях решения учебных задач, так и во внеурочной деятельности [200, с. 89].

Системообразующим в системе «ребенок-взрослый» является отношение в диаде «педагог-учащийся», поскольку личность педагога определяет возможность организации продуктивного образовательного процесса в целом. Именно субъектность педагога предполагает отношение к ученику как к самооценности и как к субъекту его собственной учебной деятельности; сюда же следует внести и отношение учителя к себе как к субъекту собственной педагогической деятельности. Е.Б. Лактионова отмечает, что проблема подготовки педагога к взаимодействию с учащимися в работах последнего десятилетия по данной теме рассматривается «не только как технологическая, но и как психологическая, имеющая глубокие нравственные основания» [156, с. 198].

Результатом развития субъектности всех членов общности является полисубъектное взаимодействие в общностях «учитель-учащиеся», «учащийся-учащийся» (И.В. Вачков) [67, с. 89]. В таком взаимодействии профессиональные характеристики педагога отражают его готовность к деятельности, установки и потребности, становятся теми составляющими, что во многом определяют результативность инклюзивного образования [280, с. 37].

Исследователи (И.В. Вачков, А.В. Соколов и др.) выделяют следующие типы взаимодействия и соответствующие им типы общностей [66, 278]:

1) полусубъектное взаимодействие – видовое по отношению к субъект-субъектному; оно может порождать два вида общности: полисубъект общения и универсальный полисубъект – и функционировать в этих форматах;

2) деятельностно-ценностное взаимодействие – один из видов субъект-субъектного взаимодействия, которое порождает корпоративный коллективный субъект;

3) возможность появления атомарного коллективного субъекта обеспечивает субъект-объектный уровень взаимодействия;

4) на самом низком уровне – совокупность предсубъектов, обеспечивающих такой вид взаимодействия как предсубъектное или субъектно-отчужденное.

Критериальным признаком для такой типологии выступает придание субъективной ценности себе и другому человеку: от отсутствия ценности себя и партнера (предсубъектное взаимодействие) до уровня (полисубъектное взаимодействие), когда каждый участник «возвращает» другому его отраженную субъектность» (В.А. Петровский) и получает возможность на новом этапе взаимодействия выступить как субъект по отношению к собственной субъектности, но в ее отраженной, опосредованной форме [218, с. 54].

Таким образом, построение субъект-субъектных отношений, в первую очередь, между педагогом и обучающимся, основанных на диалоге, является основным содержанием социально-психологического компонента инклюзивной образовательной среды. Только в условиях субъект-субъектных отношений равноправного сотрудничества возможно развитие личности, психологическим условием которого является диалогизация деятельности.

Диалог обеспечивает функционирование механизма интериоризации, благодаря которому изначально внешнее взаимодействие в системе «учитель-ученик» переходит «внутрь» последнего, определяет теперь его индивидуальное («интерсубъектное по содержанию») психологическое своеобразие. Таким образом, одним из принципов общего развития личности учителя и роста его профессиональной компетентности выступает диалогический подход – воплощение полисубъектной формы взаимодействия на принципах равенства позиций партнеров по общению, частью которого становится принятие другого человека как ценности [328].

Обобщая, отметим, что структурные компоненты образовательной среды представляются в виде гармоничной совокупности материальных факторов образовательного процесса, межличностных взаимодействий, которые складываются между субъектами образовательных отношений, и

специально организованных психолого-педагогических условий для развития. В структуре инклюзивной образовательной среды мы выделили три компонента: пространственно-предметный, психодидактический (содержательно-методический) и социально-психологический, содержательная наполняемость которых обусловлена особенностями включаемых в неё детей – детей, имеющих особые образовательные потребности.

Пространственно-предметный компонент инклюзивной образовательной среды предусматривает архитектурную и информационную доступность, наличие специального оборудования; психодидактический (содержательно-методический) включает идеи универсального дизайна, направленного не только на адаптацию пространства, но и на адаптацию содержания и технологий обучения детей с разными образовательными возможностями; социально-психологический – предполагает построение позитивных (ненасильственных) взаимодействий в общностях «учащиеся-учащиеся», «учащиеся-педагог», «педагог-родитель» и др.: переход от предсубъектного к полисубъектному взаимодействию.

## Выводы по главе 1

На современном этапе развития общества и образования как социального института перспективной и законодательно закрепленной формой обучения всех детей, вне зависимости от их психического и психофизического статуса, является инклюзивное образование, которое предполагает адекватную организацию учебной деятельности, удовлетворяющую образовательные потребности каждого ребенка, и при этом расширяет возможности социализации учащихся, способы их коммуникации с социумом, формирует необходимые предпосылки для включения каждого ребенка в общество.

Успешная реализация на практике требований современной нормативно-правовой базы и идей инклюзивного образования возможна только при создании такой образовательной среды, которая будет способствовать развитию всех субъектов образовательных отношений, в том числе и учащихся с разными образовательными возможностями.

Анализ имеющихся подходов и определений дефиниции «инклюзивная образовательная среда» позволяет отметить, что на современном этапе психологического научного знания преобладающим является «коллекционерский» подход, который заключается в описании ряда психолого-педагогических условий.

Среди зарубежных и отечественных подходов можно проследить влияние ведущих методологических подходов в понимании феномена «инклюзивная образовательная среда»: экологического; коммуникативно-ориентированного; антрополого-психологического; психологической безопасности образовательной среды, обобщение которых позволяет нам определить инклюзивную образовательную среду как вид образовательной среды, представляющий 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.

В структуре инклюзивной образовательной среды мы выделили три компонента: пространственно-предметный, психодидактический (содержательно-методический) и социально-психологический, содержательная наполняемость которых обусловлена особенностями включаемых в неё детей – детей, имеющих особые образовательные потребности. Ведущей потребностью ребёнка при включении в образовательную среду является потребность в безопасности.

Это обуславливает необходимость рассмотрения феномена психологической безопасности, о чем говорится во 2 главе нашей исследовательской работы.

## ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

### 2.1. Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды как предмет научного исследования

Одна из актуальных проблем – проблема безопасности – является междисциплинарной, и поэтому рассматривать её следует с позиции функционирования, взаимодействия и развития социальных, экономических, технических, экологических и биологических систем. А.Н. Сухов утверждает, что развитие, здоровье, нормальное состояние общества и личности невозможно без обеспечения национальной безопасности и безопасности социально-экономической системы государства [289].

Феномен безопасности представлен в ряде методологических подходов: философском, социологическом, правовом, кибернетическом, математическом, психологическом и др.

Изучая феномен психологической безопасности как отдельной единицы психологии, ученые выделили несколько уровней ее рассмотрения (П.И. Беляева, В.П. Соломина, О.В. Шатрова и др.) [43, 281]:

- на уровне общества, в контексте национальной безопасности и как часть социальной безопасности, что составляет макросоциальный уровень;
- на уровне локальной среды бытия и взаимодействия в семейной, образовательной или организационной среде, что называют мезосоциальным уровнем;
- на уровне личности как условие сохранения ее целостности и аутентичности, психической устойчивости; сама адаптивность функционирования человека, способность его сопротивляться неблагоприятным факторам социальной среды, сопровождающееся осознанием и выстраиванием защищённости – это микросоциальный уровень.

Исходя из того, что школа как образовательный и социальный институт строит локальную систему безопасности, основываясь на общей теории безопасности, для нас особый интерес представляют мезо- и микросоциальный уровни, отражающие аспекты психологической безопасности образовательной среды и личности как её субъекта.

Однако для более четкого представления психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, рассмотрим базовые определения: «безопасность», «психологическая безопасность».

Наиболее развернутое представление о понятии представлено в такой области знания, как безопасность жизнедеятельности, где дается определение опасности, проводится выделение групп, объектов риска и др. Достаточно большое количество работ посвящено исследованию информационной и организационной безопасности образовательной среды (Г.В. Грачев, Т.С. Кабаченко и др.) [84, 117].

Т.А. Мартиросян, анализируя понятие «безопасность» обращает наше внимание на то, что она часто рассматривается в контексте опасностей и угроз как личности, так и социальной группе и в большинстве случаев понимается как состояние защищенности от них. Обобщая работы исследователей, автор предлагает следующее определение безопасности: «безопасность – многогранное понятие, охватывающее, во-первых, наличие и взаимодействие внешних факторов, условий, минимально необходимых для благополучного существования и прогрессивного развития объекта безопасности, сохранения целостности, восстановления жизнедеятельности и работоспособности при возникновении опасностей и угроз и, во-вторых, совокупность отдельных свойств самого объекта, отражающих его способность активно функционировать в указанных выше условиях, а также сохранять собственную целостность, восстанавливать жизнедеятельность и работоспособность при реализации опасностей и угроз» [185]. В данном определении мы видим, что безопасность предполагает, с одной стороны,

создание внешних условий, а с другой – сформированность определенных личностных свойств субъекта.

Этот же подход мы отмечаем и в психологии безопасности образовательной среды, в которой наиболее представленными направлениями изучения психологической безопасности в педагогической психологии являются психологическая безопасность образовательной среды и психологическая безопасность личности: безопасность рассматривается с позиции педагогики и психологии ненасилия в образовании (В.Г. Маралов, В.А. Ситаров); психологической безопасности среды, ее влияния на субъектов, технологии ее обеспечения (И.А. Баева, Е.В. Гришина, Н.Г. Рассоха, Л.С. Решикова и др.), психологической безопасности личности в образовательной среде (В.Н. Барцевич, П.И. Беляева, О.Ю. Зотова, Т.М. Краснянская, Л.И. Шахова и др.) [26, 35, 44, 87, 111, 148, 183, 233, 236, 323].

Еще одним направлением исследований является психологическая безопасность деятельности, которая в большей мере является предметом анализа психологии труда и рассматривает те риски и опасности, которые возникают у человека в процессе выполнения им какой-либо деятельности (в частности – трудовой). М.А. Котик определяет психологию безопасности деятельности «... как некоторую отрасль психологической науки, изучающую психологический аспект безопасности в разнообразных видах деятельности» [145, с. 18]. К таким аспектам ученый относит «...психологические причины несчастных случаев, возникающих в процессе труда и других видов деятельности, и пути использования психологии для повышения безопасности деятельности» [145, с. 20].

Дифференцированный подход зародился в философии безопасности (Н.Н. Рыбалкин), где было выделено два основных аспекта природы этого сложного явления. Первый связан с объективным пониманием безопасности «как проявления объективной природы объектов или – в системной терминологии – способность различных материальных и социальных систем

сохранять устойчивость (свое качество) при различных отрицательных явлениях». Безопасность понимается как определенное свойство (атрибут) системы. Второй обусловлен субъективным пониманием феномена безопасности и рассматривается «...в контексте обеспечения защищенности как самого человека, так и интересов, ценностей и т.п.» [248, с. 43].

И.А. Баева отмечает, что оба взгляда лежат в обосновании психологических характеристик безопасности: «...первый – с точки зрения психологических характеристик среды, окружения человека, физического и социального мира; второй – с точки зрения внутренней сущности человека, его психического мира, психологических ресурсов, ценностей, переживаний, отношений» [31, с. 65].

Актуальный подход к разработке проблемы психологической безопасности включает в свой инструментарий целостный анализ социокультурной ситуации, в частности фокусирования внимания на психологическом анализе среды, в которой осуществляется функционирование и развитие человека, с одновременным учетом психологического ресурса личности. Такая совокупность приёмов и методов и составляет субъектно-деятельностный подход. Таким образом, структура психологии безопасности актуализирует два аспекта наблюдения, анализа и коррекции: психологическую безопасность среды и психологическую безопасность личности.

Рассмотрим имеющиеся научные исследования в области первого направления – психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, необходимость обеспечения которой отражена в ряде нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность субъектов образовательных отношений в условиях инклюзивного образования. Базовым условием и результатом достижения качества образования, согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» становится обеспечение условий психологической безопасности образовательного процесса [242].

В соответствии с Профессиональным стандартом педагога, одним из трудовых действий является «умение учителя проектировать психологически безопасную образовательную среду, оценивать ее параметры, а также регулировать поведение обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды, уметь общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их, анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу, владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья» [245].

Требования создания безопасной образовательной среды заложены и в Федеральных стандартах, регламентирующих образовательный процесс на уровне начального общего образования [243, 244]. Так, одной из задач реализации ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ является «... формирование социокультурной и образовательной среды с учетом общих и особых образовательных потребностей разных групп обучающихся, направленной на позитивное физическое, психическое и социальное развитие обучающихся с ОВЗ» [244].

В современных исследованиях (П.И. Беляева, Е.Б. Лактионова, Н.Г. Рассоха, Л.С. Решикова, Л.И. Шахова и др.) наиболее часто рассматриваемой и транслируемой является концепция психологической безопасности образовательной среды И.А. Басовой, в которой под психологической безопасностью образовательной среды понимается «ее состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтность среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [25, с. 83]. Ключевым критерием психологической безопасности среды является уровень психологического насилия.

Сходное мнение мы находим в работах Г.С. Коряковой и Е.Ю. Закотновой, которые также считают, что психологически безопасной образовательной средой можно считать ту, к которой большинство участников относятся положительно, у них высокий уровень удовлетворенности большинством показателей образовательной среды и присутствует высокая степень защищенности от психологического насилия при межличностном взаимодействии [144].

В исследовании Д.В. Калугина психологическая безопасность образовательной среды рассматривается как «состояние сохранности и защищенности от возможных угроз, что способствует гуманным отношениям между людьми, признанию референтной значимости среды, ощущению идентичности с ней, наряду с уважением, доверием, ответственностью и принятием других людей» [123, с. 8].

В качестве ключевых характеристик психологической безопасности образовательной среды исследователями (И.А. Баева, В.Н. Барцевич, Т.С. Кабаченко, Н.Г. Рассоха и др.) чаще всего выделяются: отсутствие проявления психологического насилия во взаимодействии участников; формирование психологически комфортной атмосферы в коллективе, которая обуславливает референтную значимость и обеспечивает сопричастность каждого из субъектов к конструированию и поддержанию психологической комфортности образовательной среды; организация образовательного процесса, который способствует эффективному функционированию каждого его субъекта и который ориентирован на развитие у них умений строить психологически безопасные отношения, сводить к минимуму те риски, которые возникают [29, 34, 117, 233].

Интересно, что В.В. Бедрина и А.В. Личутин, обращают наше внимание на то, что «вопрос «что такое психологическая безопасность?» не дает нужной детализации и не позволяет использовать это понятие как рабочий инструмент» [39, с. 157]. Именно поэтому при рассмотрении психологической безопасности вопрос должен быть сформулирован по-другому: в каком случае

можно утверждать, что психологическая безопасность образовательной среды обеспечена?

Ответ на данный вопрос позволяет исследователям рассматривать психологическую безопасность как реальность, понимаемую на уровне угроз (рисков, вызовов).

Исследователи отмечают, что психологическая безопасность образовательной среды обеспечена, если в этой среде своевременно и максимально для всех субъектов нейтрализованы психологические риски и угрозы в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективе:

- в краткосрочной перспективе исключено насилие и сформирован алгоритм нейтрализации повседневных конфликтов;
- в среднесрочной перспективе минимизированы отложенные риски;
- в долгосрочной перспективе обеспечен весь спектр необходимых условий для полноценного развития личности.

Исходя из данного подхода, психологическая безопасность рассматривается как «предотвращение (краткосрочная перспектива) и упреждение (долгосрочная перспектива) психологических рисков и угроз через элементарные действия участников образовательного процесса, направленные на изменение ситуации и своей позиции в ней в сторону более безопасной психологически» (В.В. Бердина, А.В. Личутин) [157].

Наряду с понятием безопасности существует понятие комфортности образовательной среды. В толковом словаре С.И. Ожегова комфорт определяется как «условие жизни, пребывания, обстановка, обеспечивающие удобство, спокойствие и уют» [207].

Термин «психологическая комфортность» используется для обозначения качества психологического состояния среды, что проявляется в минимизации (насколько возможно) стрессообразующих факторов учебного процесса и формировании в образовательной организации таких устойчивых условий, в которых каждый субъект образовательных отношений чувствует



себя в безопасности. Психологический комфорт – состояние, возникающее в результате оптимального взаимодействия индивида с внутришкольной средой. Комфортное состояние связано с качеством предметного окружения, содержанием процесса обучения, с организационными аспектами образовательной среды и моделью коммуникации в ней [156].

Т.М. Краснянская и В.Г. Тылец определяют комфортную среду как «...открытую, стабильную, предсказуемую, четко организованную и реагирующую на потребности ее субъектов, обеспечивающую возможности самоактуализации и принадлежности, где пресекаются любые проявления психологического давления, построение организационно-управленческих процедур с учетом этих параметров, и контроль за их поддержанием» [149, с. 70].

С комфортностью связывают чувство удовлетворенности субъектов образовательной среды. Психологическая комфортность образовательной среды – это состояние, возникающее в процессе жизнедеятельности ребенка, которое проявляется ощущениями радости, удовольствия и удовлетворения у детей, находящихся в образовательном учреждении; это условия, при которых они чувствуют себя спокойно, когда нет необходимости от кого-либо защищаться [191].

По мнению Т.Ю. Павловой, Е.А. Пономаревой, комфортная внутришкольная среда – это «внутреннее пространство школы, система ее условий, позволяющие сохранить психофизиологическое здоровье учащихся, способствующие их оптимальной включенности в образовательную деятельность, успешной самореализации» [211].

В целом, можно отметить, что комфортная внутришкольная среда выступает основой достижения психофизиологического равновесия, успешной адаптации ребенка к новым условиям жизнедеятельности, способствует эмоциональной устойчивости, саморегуляции, активной и инициативной позиции, отсутствию тревожности, снижению утомляемости. Комфорт образовательной среды, в которой пребывает ребенок, позволяет ему

максимально сохранить здоровье, способствует адекватному поведению и успешной деятельности, поддерживает положительный эмоциональный фон, формирует устойчивое переживание удовольствия от пребывания в школе. На наш взгляд, психологическая безопасность, отражая субъективный уровень безопасности, проявляющийся в чувствах спокойствия, удовлетворенности, напрямую связана с ощущением комфортности. В связи с этим правомерно утверждать, что комфортность и безопасность среды обеспечиваются единством действий всех участников образовательного процесса.

Как отмечают И.В. Непрокина, О.П. Болотникова, А.А. Ошкина, «создание комфортной и безопасной образовательной среды возможно не только в результате усвоения необходимых знаний о сущности безопасной жизнедеятельности, но и формирования определённых умений в ходе ее организации» [201, с. 15].

Итак, понятие психологической безопасности традиционной образовательной среды рассмотрено, и теперь мы обратимся к выделению и анализу сущностных характеристик психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Стоит отметить, что исследования, направленные на изучение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды представлены единичными статьями и тезисами, что подчеркивает несомненную актуальность исследования данной проблемы (О.Н. Богомягкова, Ю.Д. Гакаме, О.Ю. Литвинцева и др.) [49, 75, 165]. Практически не проведены и не описаны исследования, направленные на изучение психологической безопасности личности в инклюзивной образовательной среде (педагогов, обучающихся, родителей) и психологической безопасности деятельности в условиях инклюзивного образования.

Это объясняет безусловный научный и практический интерес к рассматриваемой проблеме, который направлен на решение противоречия между необходимостью создания психологически безопасной инклюзивной

образовательной среды и явной недостаточностью исследований, направленных на изучение критериев и показателей психологической безопасности инклюзивной образовательной среды; рисков, возникающих в инклюзивной образовательной среде; ресурсов, позволяющих нивелировать данные риски и др.

Поскольку в нашей работе мы рассматриваем психологию инклюзивной образовательной среды, то для нас особый интерес представляет психологическая безопасность самой инклюзивной среды и психологическая безопасность ее субъектов (педагогов, обучающихся с разными образовательными возможностями, их родителей).

В существующих определениях психологической безопасности инклюзивной образовательной среды мы видим как общность подходов к психологической безопасности среды в целом, рассмотренных выше, так и специфичность, связанную с включением в среду детей, имеющих отличие от своих сверстников и отраженную в структурных и содержательных характеристиках компонентов инклюзивной образовательной среды.

Так, Ю.Д. Гакаме определяет психологически безопасную инклюзивную образовательную среду как «открытую образовательную среду с преобладанием гуманистической тенденции и диалогической направленностью, свободную от психологического насилия, референтно значимую для каждого субъекта учебной деятельности, включающую все необходимые средства для реализации потребностей, возможностей и способностей каждого индивида независимо от его физического и (или) психического развития, социокультурных предпочтений, религиозной и этнической принадлежности» [75, с. 251].

Л.Г. Юрченко и Н.И. Ковалева отмечают, что «психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды предполагает целенаправленное воздействие на все социально значимое окружение ребенка с ОВЗ, в том числе родителей и педагогов, и направлена на развитие психологических умений партнёрского, диалогического общения,

безопасного психологического взаимодействия и сотрудничества субъектов образовательного процесса» [332, с. 189].

Обобщая имеющиеся подходы в контексте определения инклюзивной образовательной среды, предложенной в нашем исследовании, считаем возможным предложить собственную трактовку психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и рассмотреть ее как состояние образовательной среды, в которой нейтрализованы риски и имеются ресурсы, позволяющие осуществлять совместное (инклюзивное) обучение учащихся с разными образовательными возможностями.

В.В. Бедрина, А.В. Личутин отмечают, что требования к психологической безопасности следует формулировать и программировать, исходя из позиций тех участников, в интересах которых она поддерживается. В самом общем рассмотрении это ученик, родитель, педагог. Если ситуация или вся обстановка в учреждении небезопасны хотя бы для одной из этих групп, она неизбежно начинает представлять угрозу и для других, хотя косвенные воздействия могут быть отсроченными [39, с. 158].

Отсюда, еще одной стороной рассмотрения феномена психологической безопасности является психологическая безопасность личности, которая рассматривается в связи с мобилизацией ресурсов человеческой психики в трудных и экстремальных условиях, а реализация потребности в безопасности – как сохранение психологической целостности индивида, наличия у него чувства удовлетворенности настоящим и уверенности в будущем, ощущения защищенности интересов и ценностей, включенности в окружающую действительность.

Р.М. Шамионов, говоря о психологической безопасности человека, имеет в виду такую организацию мира, которая соответствует его восприятию в качестве упорядоченного, стабильного жизненного пространства, во многом предсказуемого, дающего возможность сохранять себя в субъективно приемлемом качестве (быть защищённым), одновременно не утрачивая способности к продвижению в развитии к большим достижениям, к лучшей

жизни. В этом смысле безопасность выступает основой психологического комфорта и субъектного благополучия человека [322].

Сложный комплекс характеристик психологической безопасности личности описывается большим многообразием определений, анализ которых позволил нам разделить их на два подхода.

Первый, наиболее часто встречаемый подход (П.И. Беляева, Г.Г. Вербина, О.В. Гончарова, Б.А. Еремеев, Т.М. Краснянская, Д.Р. Мерзлякова, И.Л. Федотенко, Т.В. Эксакусто и др.) [45, 70, 81, 105, 148, 210, 303, 331], рассматривает психологическую безопасность личности как категорию психических состояний, переживаемых ею в период налаживания межличностных контактов, а именно:

- как особое состояние (психическое, эмоциональное) защищенности личности, обеспечивающее ее целостность как активного социального субъекта и возможности развития в условиях информационного взаимодействия с окружающей средой [70];

- состояние, выражающееся в переживании личностью своей защищенности, состояние готовности человека предупреждать появление опасности и адекватно реагировать на возникающую опасность [81, 106];

- состояние защищенности от действия многообразных внешних и внутренних факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование соответствующих ситуации форм и способов поведения и жизнедеятельности человека в современном обществе [210];

- специфическое эмоциональное состояние, обусловленное переживанием психологического благополучия, защищенности, комфорта, отсутствием тревожности, страха, фрустрации и стрессов [303];

- состояние динамического баланса отношений субъекта (к миру, к себе и к другим), его активности и удовлетворенности, соответствующих различным (угрожающим) влияниям внешнего и внутреннего мира, которое позволяет субъекту сохранять целостность, саморазвиваться, реализовывать собственные цели и ценности в процессе жизнедеятельности [331].

При этом Л.Ю. Субботина, Т.Л. Чудакова отмечают, что состояние психологической безопасности представлено «континуумом, постепенным переходом от «состояния опасности» к безопасности, при котором отсутствуют или не воспринимаются человеком значимые угрозы физическому, социальному и психологическому благополучию» [284, с. 87].

В русле второго подхода (О.Ю. Литвинцева, Н.Л. Шлыкова и др.) психологическая безопасность рассматривается как своеобразный результат протекания психических процессов в личности; целостная система психических проявлений, результат которых обеспечивает соответствие потребностей, возможностей субъекта характеристикам окружающей действительности, а также гармоничное соотношение системы ценностей личности и общественных установок [165, 329].

Таким образом, при характеристике психологической безопасности личности анализу может подвергаться следующий комплекс субъективных феноменов: ощущение, восприятие, чувство, переживание, состояние безопасности; потребность в безопасности; аксидентальная способность (способность к безопасности); безопасное поведение и общение [149].

Обобщённый анализ исследований (П.И. Беляева, Г.Г. Вербина, О.В. Гончарова, Б.А. Еремеев, Т.М. Краснянская, О.Ю. Литвинцева, Н.А. Лызь, Н.Л. Шлыкова, Т.В. Эксакусто и др.) [45, 70, 81, 105, 148, 165, 329, 331] показал, что основным определением психологической безопасности личности наряду с дефинициями «способность», «система», «результат» является определение «состояние», возникающее в процессе взаимодействия при отсутствии угроз и удовлетворении ведущих потребностей.

Поскольку мы рассматриваем психологическую безопасность личности в инклюзивной образовательной среде, нам необходимо определить, что мы понимаем под психологической безопасностью личности субъектов образовательных отношений: педагогов, учащихся – младших школьников с разными образовательными возможностями и их родителей.

Анализ исследовательской практики, направленной на изучение психологической безопасности личности в образовательной среде, показывает, что в наибольшем количестве представлены работы, посвященные исследованию психологической безопасности подростков (И.А. Баева, Е.В. Гришина, Е.Б. Лактионова и др.) [22, 87, 156], тогда как психологической безопасности младших школьников посвящено лишь несколько работ (П.И. Беляева, Л.С. Решикова, Л.И. Шахова) [43, 236, 323]. Единичными являются работы, рассматривающие особенности психологической защищенности младших школьников, педагогов, родителей как субъектов инклюзивной образовательной среды (Т.Б. Беляева, П.И. Беляева, В.И. Долгова, М.Б. Калашникова) [46, 100].

А между тем младший школьный возраст – это период вхождения в ситуацию системного школьного обучения, который сопряжен с рядом рисков и угроз. О.О. Андронникова отмечает, что «ситуация «опасного» образовательного пространства побуждает ребенка мобилизоваться на борьбу с угрозой, а не на обучение и развитие, активизирует потребность в безопасности, которая является жизненно важной и потому не исчезает при нарушении механизмов ее функционирования и реализации, а трансформируется в виде ухода в себя, возникновения внутриличностных конфликтов, аддиктивной компенсации» [12, с. 14].

П.И. Беляева, изучая взаимосвязь между компонентами образовательной среды и психологической безопасностью личности младшего школьника определяет последнюю как «обусловленное характером образовательной среды психическое состояние, которое проявляется в переживаниях защищенности, уверенности в себе, удовлетворённости собой как субъектом деятельности и социальных отношений и манифестируется в ассертивном поведении» [43, с. 7]. Исследователем в работах теоретически обосновано и эмпирически доказано, что наибольшее влияние на психологическую безопасность и комфортность личности школьника будут оказывать

психодидактический и социально-психологический компоненты образовательной среды.

Эту же мысль разделяет Л.И. Шахова, которая понимает под психологической безопасностью младшего школьника «психическое состояние, обусловленное сочетанием восприятия и оценки ребенком образовательной среды и социально-психологических ресурсов, способствующих преодолению имеющихся рисков и угроз позитивному личностному развитию» [325, с. 160]. Данное состояние проявляется в осознании защищённости и в положительном отношении к образовательной среде, оптимальном уровне активности. Автор обращает внимание, что важным условием оценки психологической безопасности личности младшего школьника является мнение экспертов (учителей, родителей, педагогов дополнительного образования, педагогов групп продленного дня и т.д.). С одной стороны, они включены в деятельность ребенка и могут оценить его состояние в школе, с другой стороны, они сами (прежде всего родители) могут влиять на формирование психологической безопасности детей [324].

Немаловажным аспектом психологической безопасности личности младшего школьника являются его представления о ней, которые выполняют функцию обработки и хранения информации о внешнем мире, а также являются средством познания окружающей действительности. Л.С. Решикова отмечает: «...при изучении представлений младших школьников о психологической безопасности образовательной среды мы базируемся на использовании субъектного подхода в психологии, подразумевающего наличие определяющей роли внутреннего мира субъекта в формировании представлений. Представление, таким образом, обусловлено личностными особенностями младших школьников» [235, с. 69]. Такими личностными особенностями являются умение выстраивать эмоционально-близкие отношения; состояние адаптированности, связанное с психоэмоциональной стабильностью, состоянием удовлетворенности и эмоциональной



комфортностью; коммуникативность; внутренняя установка и личностная позиция.

И.Л. Федотенко и Т. Захарук, обобщая исследования учёных из России, Болгарии, Белоруссии и Польши, выделили следующие индикаторы психологической безопасности младших школьников: позитивное самочувствие ребенка в учебном процессе; отсутствие у школьников страха перед учителями; доверительные отношения ребенка и педагога; готовность детей задавать учителям вопросы и характер этих вопросов; критичность, креативность, автономность, самостоятельность учеников; готовность школьника отстаивать свое мнение, открыто выражать собственную позицию; высокая степень удовлетворенности условиями школьной среды; низкий уровень ситуативной тревожности [304, с. 40].

Обобщив представленные исследования, считаем возможным рассматривать психологическую безопасность младшего школьника в инклюзивной образовательной среде как состояние, обусловленное характером образовательной среды и спецификой ее отражения школьником, проявляющееся в переживании им своей защищенности, удовлетворенности собой как личностью и субъектом деятельности, а также отношениями в общностях «педагог-обучающийся», «обучающийся-обучающийся».

Как любое состояние ребенка в младшем школьном возрасте, психологическая безопасность является нестабильным образованием и требует целенаправленного сопровождения.

В то же время, Е.М. Кочнева, Л.Б. Морозова отмечают, что в современных исследованиях психологической безопасности субъектов образовательной среды акцент делается на учащихся, тогда как педагогам уделяется гораздо меньшее внимание. Однако зачастую объектами опасных ситуаций являются именно учителя [147, с. 365].

Рядом исследований доказано, что личность учителя является ключевой фигурой в создании психологической безопасности учеников (В.Н. Барцевич, З.Н. Галина, Л.В. Коломийченко, Л.М. Митина, А.А. Наумов) [34, 139, 192].

Общий уровень культуры педагогов, набор их личностных качеств, направленный на осознание смысла педагогической деятельности, ее гуманитарной направленности, осознание и понимание психики участников образовательного процесса (детей в различные возрастные периоды развития, их родителей и педагогов), а также профессиональная компетентность и педагогическое мастерство рассматриваются в качестве необходимого условия безопасности образовательной среды. Следствием данного условия будет правильный выбор применяемых технологий обучения и воспитания, его лично-ориентированная направленность, индивидуально-дифференцированный подход в обучении и воспитании. То есть педагог, обладающий мотивацией, психолого-педагогической и профессиональной компетентностью, является одним из гарантов психологической безопасности любой образовательной среды.

В современных исследованиях рассмотрены личностные и профессиональные качества личности учителя, влияющие на психологическую безопасность ученика (В.Н. Барцевич) [34]; модели взаимодействия педагога с учениками с позиции педагогики ненасилия (учебно-дисциплинарная и лично-ориентированная) (В.Н. Барцевич, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров и др.) [35, 183].

Учеными (П.И. Беляева, Т.Б. Беляева) отмечается, что решающим фактором в обеспечении психологической безопасности ученика во многом становится стиль отношения специалиста к учащимся [47]. В начальной школе педагог не только формирует модель взаимоотношений между участниками образовательного процесса, но и влияет напрямую на пространственно-предметные характеристики образовательной среды. Так, у педагогов с авторитарным стилем руководства наблюдаются наиболее высокие показатели таких характеристик пространственно-предметного компонента среды, как структурированность среды, порядок, чистота и т.д., тогда как у педагогов, придерживающихся демократического стиля руководства, в большей степени представлен психодидактический (содержательно-

методический) и социально-психологический компоненты. Наиболее вероятны благоприятные условия учебной деятельности младших школьников при демократическом стиле педагогической деятельности, и пространство психологической безопасности тоже чаще констатируется и функционирует при этой модели организации процесса.

В педагогике ненасилия (В.М. Маралов, В.А. Ситаров) данные стили взаимодействия находят свое отражение в моделях взаимодействия педагога и обучающегося [183]: от учебно-дисциплинарной модели, цель которой – вооружить детей знаниями, умениями и навыками, при которой наиболее часто регистрируемый уровень взаимодействия – субъект-объектный, основанный на использовании технологии манипуляции, давления на ребенка, до лично-ориентированной модели, связанной с позицией ненасилия, цель которой – обеспечить ребенку пространство психологического комфорта и чувство защищенности: доверие ребенка к социуму, гедонизм, развитие индивидуальности ребенка. И именно в этом случае речь идет о субъект-субъектном взаимодействии и о межличностном диалоге как единственно верной стратегии взаимодействия в условиях инклюзивной образовательной среды.

Эта мысль прослеживается и в работах С.В. Алехиной, С.В. Недбаевой, Т.А. Соловьевой, Е.Н. Шиянова и др., которые отмечают трудности учителей в реализации диалога, так как «массовый» учитель в большей части не умеет перестраивать свою деятельность на основе диалогического подхода, который требует большого мастерства педагога, высоких временных и нервно-психических затрат [10, 279, 328].

Не отрицая значимости влияния педагога на психологическую безопасность младшего школьника, не менее острым вопросом мы можем считать психологическую безопасность самого педагога в инклюзивной образовательной среде.

Образовательная среда только тогда может считаться психологически безопасной и комфортной для всех субъектов инклюзивного образования, если

в ней удалось создать условия, которые приводят к удовлетворенности педагога работой и обеспечивают его психологическую защищенность [358].

И.А. Савченко отмечает, что, говоря о психологической безопасности учителя, целесообразно обратить внимание именно на его личную компетентность в вопросах безопасности, степень приверженности нравственным нормам и ценностям, определяющим культуру ненасилия и компромисса, установку на соблюдение мер безопасного поведения в профессиональной деятельности, а также способность противостоять стрессу, негативному, деструктивному и, возможно, агрессивному воздействию, выдерживать эмоциональные и интеллектуальные нагрузки, возникающие в процессе профессиональной деятельности. Кроме того, обеспечение психологической безопасности учителя включает в себя его способность управлять поведением учеников в критических ситуациях, блокировать агрессию, панику, разрешать опасные конфликты и др. [250].

Таким образом, положительное отношение педагога к реализации инклюзивной образовательной практики, его удовлетворённость жизнедеятельностью в образовательной организации и взаимодействием между субъектами образовательных отношений (детьми с разными образовательными возможностями, их родителями, администрацией), защищенность от проявлений насилия в инклюзивной образовательной среде будут выступать показателями психологической безопасности педагога в инклюзивной образовательной среде.

Не менее важным является вопрос психологической безопасности родителей. Н.Г. Рассоха рассматривает высокую степень (долю) родительского участия, удовлетворенность взаимоотношениями с остальными субъектами педагогического процесса родителей как одну из важных психологических характеристик образовательной среды школы, которые способствуют сохранению и обеспечению ее психологической безопасности. Н.Г. Рассоха также подчёркивает важность комплексной работы всех субъектов образовательной среды: «...необходимо, чтобы любое усилие,

направленное на сохранение и обеспечение психологической безопасности образовательной среды школы, поддерживалось как самими учащимися, преподавателями, администрацией, так и родителями, а их продуктивные бесконфликтные межличностные отношения способствовали формированию представлений о психологически безопасном взаимодействии и отражались на формировании личности всех субъектов» [233, с. 16]. При этом межличностные отношения определяются исследователем как система установок, ориентаций, посылов и ожиданий всех субъектов образовательной среды школы по отношению друг к другу.

На наш взгляд, перспективным является рассмотрение родителей как коллективных субъектов образовательных отношений. Так как в основе анализа психологической безопасности образовательной среды лежит субъектно-деятельностный подход, то и понятие коллективного субъекта мы рассматриваем в его контексте – с опорой на работы А.Л. Журавлева, в которых автор указывает, что группа является коллективным субъектом в той мере, в какой способна проявлять качества субъектности [107, с. 60]. Важнейшими критериями коллективного субъекта на высшем уровне развития являются взаимосвязанность/взаимозависимость (предсубъектность), способность проявлять совместные формы активности («генеральный» признак) и саморефлексивность, самообраз (приводящие к формированию чувства и образа «мы»).

Таким образом, психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека в дружественной ему среде. Понятие психологической безопасности личности не может рассматриваться отдельно от психологической безопасности среды из-за тесного взаимодействия этих двух структур. Психологическую безопасность нельзя отнести только к личностной или социальной среде взаимодействия людей в обществе, по причине того, что это понятие является актуальным показателем благоприятного развития обеих сред взаимодействия. Развитие личности

может происходить только в условиях психологической безопасности образовательной среды.

Проведенный анализ научной литературы позволил нам предложить собственное видение этих феноменов и рассмотреть психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды как такое состояние образовательной среды, в которой нейтрализованы риски и имеются ресурсы, позволяющие осуществлять совместное (инклюзивное) обучение учащихся с разными образовательными возможностями.

В свою очередь, психологическую безопасность личности субъектов инклюзивной образовательной среды мы рассматриваем как психическое состояние (педагога, обучающегося, родителя), которое проявляется в положительном отношении к инклюзивной образовательной среде и устойчивыми, продуктивными контактами в ней, удовлетворенности основными характеристиками среды и взаимодействиями в ней, защищенности от насилия.

Исходя из определения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, считаем необходимым рассмотреть риски и ресурсы ее обеспечения.

## **2.2. Риски психологической безопасности инклюзивной образовательной среды**

На данный момент в психологии безопасности образовательной среды интенсивно рассматривается 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, П.И. Беляева, Е.Б. Лактионова, Л.И. Шахова и др.) [44, 157, 325].

Обращаясь к данному подходу, правомерно рассмотреть понятие «риск», употребляемого в различных контекстах.

Значительный исследовательский интерес представляет точка зрения М.И. Беляевой, которая предлагает рассматривать риск как амбивалентный феномен, сочетающий в себе и опасности (потери, утраты, которые могут дестабилизировать жизнь человека) и новые возможности и достижения [42, с. 23]. При этом важно понимать, что конструктивным риск становится при определенных условиях, одно из них заключается в готовности человека самоорганизоваться и противостоять риску, открывая в себе новые возможности и получая новые результаты, недостижимые вне зоны риска.

Эту же позицию разделяет В.И. Зубков, указывая на неправомерность отождествления риска только с возможными негативными последствиями: «...риск может предприниматься с надеждой на достижение цели, но его результатом может быть как успех, так и неуспех» [113, с. 92].

Интересна классификация рисков образовательной среды, предложенная в исследовании риск-менеджмента в образовании М.И. Беляевой, в котором выделены следующие группы рисков: кадровые, обусловленные личностными характеристиками и уровнем профессионализма педагогических работников; контингент-риски, которые связаны с изменением количественных и качественных характеристик обучающихся; процессуальные или «учебно-методические риски», сопутствующие обучению и воспитанию [42].

Отдельным направлением исследований является изучение психологических рисков в образовательной среде.

В Большом психологическом словаре психологический риск определяется как «действие, направленное на привлекательную цель, достижение которой сопряжено с элементом опасности, угрозой потери и неуспеха, применением необычного метода или приема разрешения отдельной педагогической задачи при отсутствии полной уверенности в положительном результате, когда обычные меры оказываются малоэффективными» [56, с. 477].

В свою очередь, Л.Е. Тарасова рассматривает психологический риск как осознанное (иногда интуитивное) переживание человеком гипотетической или реальной возможности психологического ущерба в процессе межличностных отношений, а иногда и психического насилия [292].

Т.С. Кабаченко вводит понятие риска нарушения психологической безопасности, рассматривая его как «степень представленности в ситуации взаимодействия субъективных и объективных факторов, повышающих вероятность возникновения нарушения психологической безопасности реципиентов» [117, с. 127].

Д.Х. Гурьева утверждает: в основе рисков, влияющих на психологическую безопасность образовательной среды организации, лежит система межличностных отношений типа «личность – образовательная среда» [91, с. 60]. Параметрами влияния этой среды на личность становятся межличностные отношения, психологическая защищенность, психологическая комфортность, психологическая удовлетворенность образовательной средой. Неблагоприятное сочетание социально-культурных и психологических факторов представляет собой угрозу образовательной среде и развитию (либо сохранности) личности участников взаимодействия.

Психологическими рисками, которые могут привести к душевному и психическому неблагополучию, с точки зрения И.А. Басовой, являются:

- особенности взаимоотношений педагога и обучающегося как составляющие основу для применения психолого-педагогических технологий;
- большая информационная нагрузка в условиях дефицита времени;
- психологическое насилие, которое включает проявления неадекватности, бесчувственности, жестокости, игнорирования, непредсказуемости, непоследовательности, необъективности и др.;
- психологические эффекты (плохая успеваемость, тревожность, утрата доверия к себе и социуму, низкая самооценка и др.);
- психологические воздействия (чрезмерные требования, оскорбления, угрозы, шантаж, унижение) [24].



Анализ исследований (Н.Е. Ильиных, Г.Г. Зак, А.И. Петренко, Г.А. Романовой, Г.К. Труфановой, Е.В. Хлыстовой) показал, что в качестве угроз и рисков психологической безопасности в образовательных организациях, реализующих инклюзивную образовательную практику, выступает:

- 1) изменение стратегии деятельности образовательных организаций в процессе организации инклюзивного образовательного пространства;
- 2) низкая активность педагогов в деле решения проблем обучения и воспитания детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде;
- 3) чрезмерная загруженность педагогического коллектива разработкой программно-методического обеспечения педагогического процесса, что препятствует созданию реальных условий для развития личности обучающихся с ОВЗ;
- 4) личностные особенности участников образовательного процесса, связанные с профессиональным выгоранием педагогов, неготовностью нормативно развивающихся детей и их родителей к принятию инклюзивного образования, недостаточностью социального опыта обучающихся с ОВЗ;
- 5) недостаточное развитие системы психологической помощи детям с ОВЗ и их родителям в общеобразовательных организациях;
- 6) недостаточность профилактических мероприятий, способствующих сохранению психологического здоровья участников образовательного процесса;
- 7) проявления физического и психологического насилия в системе отношений «учащиеся – учащиеся с ОВЗ» [217, 225].

В свою очередь, С.В. Алехина выделяет среди трудностей инклюзивного образования такое многокомпонентное и многоаспектное понятие, как готовность: готовность здания школы; готовность образовательной среды соответствовать разным образовательным возможностям учеников; готовность педагогов к обучению детей с разными образовательными потребностями; готовность всего коллектива разделять идею инклюзии и

реализовывать её в культуре школы. Как риски ею отмечается наличие барьеров: так физического характера, связанные с архитектурной доступностью школ и помещений, так и, в первую очередь, психологического: принятие идеи инклюзивного образования и отношение к ней [11, с. 9].

Обобщим сказанное выше, выделим риски, возникающие в процессе реализации инклюзивной образовательной практики как в целом, так и на уровне реализации каждого компонента в структуре инклюзивной образовательной среды и влияющие на психологическую безопасность ее субъектов.

На уровне реализации инклюзивной практики в целом можно выделить следующие риски:

1. Кадровые риски – неготовность (теоретическая, практическая, личностная) педагогов к реализации инклюзивной 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 для обучающихся с ОВЗ, использованием технологий универсального дизайна, архитектурной и информационной доступностью и т.д.

И еще одной группой рисков, которую, на наш взгляд, необходимо добавить в данную классификацию, выступают психологические риски – риски, связанные с взаимодействием в разных общностях «педагог-учащийся», «учащийся-учащийся с ОВЗ» и др.

Рассмотрим риски на уровне реализации каждого компонента в структуре инклюзивной образовательной среды, представленной нами в параграфе 1.3.

Анализируя пространственно-предметный компонент инклюзивной образовательной среды с точки зрения обеспечения прежде всего физической безопасности, можно выделить, в первую очередь, процессуальные (пространственные) риски: низкий уровень архитектурной и информационной доступности, отсутствие специальных средств, необходимых детям с ОВЗ для обеспечения их жизнедеятельности в школе, неэкологично и неэргономично организованное пространство: маленькие размеры, их недостаточная комфортность, отсутствие разнообразия; сенсорно обедненная или же наоборот сенсорно перенасыщенная пространственная среда; высокая степень акустической и визуальной агрессивности (голые стены, монотонное оформление, стандартизированность и безликость архитектуры, устаревший дизайн, запущенность и пр.); отсутствие помещений для реализации коррекционной работы специалистов службы сопровождения (ресурсной зоны, доступной досуговой площадки, кабинетов логопеда, дефектолога и др.) [43].

Таким образом, основные риски пространственно-предметного компонента среды связаны с факторами условий обучения, к которым, по мнению Е.Б. Лактионовой, «относятся все реальные условия учебного процесса: освещение, размеры учебной мебели, вентиляция учебных помещений, полиграфические параметры учебников и т. д. – все, что подлежит гигиеническому нормированию» [155, с. 51].

На уровне реализации психодидактического компонента инклюзивной образовательной среде мы выделяем проявление всех групп рисков [268]:

– кадровых: низкий уровень готовности учителя к реализации инклюзивной образовательной практики, нехватка специалистов службы сопровождения;

– процессуальных, связанных с трудностями реализации образовательных маршрутов обучающихся с разными образовательными возможностями: несоответствие уровня требований учебного предмета возможностям учащегося с ОВЗ; отсутствие интеграции между объёмом и степенью сложности заданий; несоответствие методик обучения возрастным, индивидуальным и типологическим особенностям детей с разными образовательными возможностями, незнание технологий универсального дизайна, нерациональная организация образовательного процесса и др. [40];

– психологических: трудности контакта с учителем; стрессовая тактика педагогических воздействий, отсутствие мотивации; психофизиологические особенности ребенка с ограниченными возможностями здоровья и т.д. Данные угрозы могут привести к формированию барьеров общения [6].

Таким образом, риски психодидактического компонента инклюзивной образовательной среды связаны с факторами учебной нагрузки, организацией и содержанием учебного процесса [155].

Основными рисками социально-психологического компонента образовательной среды, содержанием которого являются процессы взаимодействия в разных общностях, являются психологические риски.

С опорой на выделенные в исследованиях И.А. Баевой [21, 24, 25, 26] психологические риски, возникающие в образовательной среде, экстраполируем их на инклюзивную образовательную среду и определим их влияние на ее психологическую безопасность:

1) риск, проявляющийся в негативном отношении к образовательной среде, отражающем референтность среды для субъектов образовательного процесса (учителей, учеников, родителей). И.А. Баева отмечает, что угрозой психологической безопасности является «...непризнание референтной значимости образовательной среды ее участниками и, как следствие, реализация намерения ее покинуть или отрицание ее ценностей и норм» [25, с. 85]. Данный риск наиболее характерен для детей с ограниченными

возможностями здоровья и связан с непризнанием ребёнком референтной значимости образовательной среды учреждения, класса, в котором учится школьник. Вследствие этого ребенок отрицает ценности и нормы школы, стремится «покинуть» школу, что проявляется в явлениях отказа от посещения образовательной организации, эпизодах негативного поведения ребенка, изменения общего состояния здоровья и т.д. Зачастую единственно «верным» решением администрации данной проблемы становится перевод ребенка на индивидуальное обучение, что дискредитирует саму идею равного доступа к образованию детей с разными образовательными возможностями;

2) отсутствие удовлетворенности базовыми показателями процесса взаимодействия субъектами образовательной среды (педагогами, учащимися, родителями), так как именно в этой удовлетворенности содержатся возможности и условия, которые обеспечивают личностное развитие всех участников педагогического процесса [21];

3) низкий уровень защищённости от психологического насилия в процессе взаимодействия [25]. Риски психологического насилия, которые в инклюзивной образовательной среде могут проявляться в форме вербальной и/или физической агрессии по отношению к ребенку с ОВЗ (оскорбления, высмеивания) и т.п. В то же время принуждение к работе педагогов, не готовых к взаимодействию с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, так же рассматривается нами как психологическое насилие [273];

4) неразвитость системы психологической помощи в образовательном учреждении. Отсутствие своевременной помощи и поддержки как на этапе адаптации, так и на последующих этапах совместного обучения может привести к нарушению психического и психологического здоровья всех субъектов инклюзивной образовательной среды. На данном этапе развития инклюзивной образовательной практики мы видим явное несоответствие количества специалистов службы сопровождения, недостаточный уровень их профессиональной готовности к организации безопасного взаимодействия.

Сходные группы психологических рисков выделены в исследованиях О.И. Леоновой [162]. Первую группу рисков образует система межличностных отношений с участниками образовательного процесса, препятствующая признанию референтной значимости образовательной среды. Во вторую группу рисков входит система взаимоотношений с участниками образовательного процесса, препятствующая удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении. Третью группу образуют риски психологического насилия.

По мнению И.А. Баевой и ее коллег, именно риски психологического насилия являются наиболее показательными при оценке психологической безопасности образовательной среды [28].

Л.Г. Астахова, Е.Н. Буслаева, опираясь на результаты статистики в социальных исследованиях, отмечают, что дети с ограниченными возможностями здоровья и дети с инвалидностью более подвержены риску совершения над ними насилия, чем их физически и умственно здоровые сверстники. Жертвой насилия рискует стать любой ребенок, но обычно для этого выбирают не способных оказать сопротивление никоим образом, детей, имеющих отклонения или заболевания [16].

Анализ зарубежных исследований (С. Cook, L. Cluver, S. Mepham, R. Kowalski, С. Fedina) [352, 359], проведенный А.А. Бочавер, К.Д. Хломовым [58] показывает, что типичная жертва травли – замкнутый ребенок с поведенческими нарушениями и физическими особенностями, негативными убеждениями о самом себе и социальными сложностями (С. Cook) [359]. Эти особенности могут быть как следствиями травли, так и ее предпосылками – «сигналами» другим детям о том, что ребенка легко сделать жертвой (L. Cluver) [347]. В группу риска попадают дети с трудностями в обучении, синдромом дефицита внимания и гиперактивности, расстройствами аутистического спектра, диабетом, эпилепсией и другими нарушениями, и хроническими заболеваниями, особенно влияющими на внешность (S. Mepham, R. Kowalski, С. Fedina) [352, 354].

Это подтверждается и работами отечественных исследователей (Е.А. Макарова, А.А. Гудзовская, С.В. Матвиенко и др.), в которых отмечается, что чаще всего жертвами школьного насилия становятся дети, имеющие недостатки физического и психического развития, те, которые не могут полноценно постоять за себя (с нарушениями зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата и др.); дети, имеющие особенности поведения (импульсивные, замкнутые дети); имеющие особенности внешности; несформированные социальные навыки; низкий интеллект и трудности в обучении [89, 174, 186].

Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья, проявляющимися в разных формах нетипичности, объективно чаще являются потенциально возможными жертвами в условиях инклюзивной образовательной среды.

Насилие в школе проявляется в следующих видах взаимодействий:

- 1) в общности «учащиеся-учащиеся», в том числе с ОВЗ,
- 2) в общности «педагог-учащиеся», в том числе с ОВЗ,
- 3) во взаимоотношениях взрослых субъектов образовательных отношений: педагогического коллектива и родителей детей как с типичным, так и с нетипичным развитием.

Насилие в общности «учащиеся-учащиеся» проявляется в жестоких отношениях в одно- и разновозрастных группах. Систематическое школьное насилие носит название «буллинг». Общепринятое определение школьной травли предложил D.Olweus, рассматривая буллинг (травлю) как «преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы» [356].

Более расширенное определение буллинга представляет Э. Руланн, который рассматривает его как повторяющуюся, осознанную, совершаемую неоднократно и на протяжении длительного времени агрессию по отношению к человеку, заведомо не имеющему возможности эффективно защитить себя, со стороны другого человека или группы людей, обладающих большей

властью (силой, авторитетом). Существенными признаками буллинга являются негативные действия со стороны одного или нескольких лиц по отношению к жертве, систематичность в проявлении такого поведения, значительный перевес в соотношении сил, активная или пассивная вовлеченность в такого рода конфликт достаточно широкого круга лиц [247].

В соответствии с результатами международного исследования, буллинг наиболее часто проявляется в словесной (вербальной) травле: это оскорбления, злые (саркастичные) или непристойные (циничные) шутки, словесные провокации, обзывания и др.; далее фиксируется бойкот личности; потом следует распространение слухов и сплетен, воровство, отъем и порча личных вещей; затем физическая расправа и др. [150].

Е.А. Макарова выделяет следующие формы буллинга в образовательной среде школы [174, с. 72]:

- прямая – физическая или вербальная, когда ребенка бьют, обзывают, дразнят, портят его вещи или отбирают деньги и др.;
- косвенная вербальная (распространение слухов и сплетен, бойкотирование, избегание, манипуляция дружбой («Если ты дружишь с ней – мы с тобой не друзья»). Мы часто регистрируем эту форму в инклюзивной образовательной среде, когда ребенок с ОВЗ является непредпочитаемым или же отвергаемым сверстниками. Манипуляцией в данной форме является и социальная изоляция, то есть нежелание общаться с человеком. Данная форма буллинга зачастую проявляется в инклюзивной образовательной среде, в которой не сформировано позитивное отношение к детям с разными вариантами нетипичности.

А.А. Гудзовская, А.М. Манухина, А.А. Проскурина, рассматривая буллинг как отражение развития группового субъекта деятельности («мы-группа»), отмечают, что группа оказывает влияние на поведение субъектов, ее составляющих – как конструктивное, содействующее развитию личности, ее способностей, удовлетворяющее потребности в безопасности, признании, уважении, так и деструктивное – препятствующее реализации названных



потребностей, оказывающее травматическое действие на психику участников, что может проявляться в разных вариантах буллинга. С точки зрения авторов, буллинг – это форма взаимодействия в группе, основанная на объектных отношениях: поскольку не сформирована позиция «группа-субъект» («наша группа как единый организм»), то по отношению к жертве буллинга доминирует позиция «ты-объект», а сама жертва буллинга чаще всего воспринимает группу как враждебную [89, с. 42].

Данная точка зрения абсолютно коррелирует с представленными нами в главе 1 положениями о типах взаимодействия (от предусубъектного –до полисубъектного) и позволяет отметить, что в случае буллинга отсутствует та самая референтная значимость образовательной среды, класса, что ведет к нарушению у ребенка потребности в безопасности, принадлежности, общении и т.д.

А. Гуггенбюль рассматривает цикл буллинга в группе, складывающийся из целенаправленных действий со стороны ребенка-агрессора; реакции ребенка-жертвы, которую воспринимают как подчинение (покорность, игнорирование негатива); реакции свидетелей буллинга, непроизвольно подкрепляющей данный паттерн взаимодействия жертвы и преследователя (признанием лидерской роли агрессора, повышением его социального статуса, расширением его влияния и т. д.) [88]. Таким образом, участниками буллинга являются и жертва, и агрессор, и преследователь (агрессоры-преследователи), и наблюдатели.

В инклюзивной образовательной среде в качестве жертвы буллинга в большинстве случаев выступает ребенок с ограниченными возможностями здоровья [17]. Агрессором может выступать как его сверстник с нормотипичным развитием (наиболее часто встречаемые случаи), так и педагоги, иногда и родители. Наблюдателями зачастую выступают дети класса. И если данное поведение демонстрирует учитель, то младшие школьники усваивают данный паттерн поведения и применяют его по отношению к ребенку, подвергающемуся насилию. Поведение учителя

обуславливает субъективное ощущение безопасности ребенка в классе; учитель – это фигура, способная остановить или поддержать насилие (А.А. Бочавер, К.Д. Хломов) [58].

Отсюда очень важным становится вопрос взаимодействия «педагог-учащиеся» в инклюзивной образовательной среде.

Ряд исследований показывает, что личностные и профессиональные особенности педагога не отвечают задаче создания ненасильственного взаимодействия и не только не могут блокировать проявления насилия в школе, но и сами порождают агрессивные и насильственные действия. Из вышерассмотренных видов насилия наиболее частым со стороны педагога используется психологическое насилие, которое выступает основным средством обучения и воспитания и проявляется в криках, оскорблениях, невнимании к нуждам ученика и т.д. [135].

В современных исследованиях феномена психологического насилия в школьной среде используется понятие «синдром педагогического насилия» (В.М. Ганузин), которое подразумевает использование в педагогической деятельности неадекватных методов, действий, отношений, приводящих к возникновению комплекса отклонений в состоянии здоровья учащихся [76].

В.М. Ганузин выделил три проявления синдрома педагогического насилия [76, 77]:

1. Синдром легитимного педагогического насилия заключается в разработке и использовании программ школьного образования, которые школьники не могут усвоить в силу своих физиологических и психологических особенностей развития, в результате чего появляются отклонения в состоянии здоровья. Это особенно важно в условиях инклюзивной образовательной среды, которая предполагает адаптацию основной образовательной программы с учетом потребностей и возможностей каждого обучающегося с ОВЗ. Зачастую адаптированные основные образовательные программы носят формальный характер, не учитывают индивидуальных возможностей учащегося.

2. Синдром административного педагогического насилия заключается в возникновении отклонений в состоянии детского здоровья, связанных с заменой одних уроков другими (например, уроков физкультуры на уроки иностранного языка, математики и т.д.) по профилю школы, введением обязательного посещения школьниками начальных классов групп продленного дня и др. В случае инклюзивной образовательной практики данный синдром может проявляться в виде «выталкивания» ребенка, особенно с выраженными аффективными, поведенческими и/или когнитивными трудностями, на индивидуальное обучение, что, конечно, же, является нарушением прав ребенка и его семьи.

3. Синдром авторитарного педагогического насилия проявляется в возникновении отклонений в состоянии здоровья у детей, связанных с непосредственным контактом учителя и ученика в условиях педагогического процесса. Нами неоднократно подчеркивалась особая роль учителя в формировании благоприятного климата в школе и классе. Любая форма плохого обращения педагога с детьми рассматривается как насилие над ними, так как школьники, особенно начальных классов, не могут себя защитить. Оно может быть направлено на целый класс, группу школьников или непосредственно на конкретного ученика.

На наш взгляд, учебно-дисциплинарный стиль взаимодействия педагога в большей мере отвечает данной форме отношений. Буллинг является продолжением авторитарных способов управления и притеснения в сообществе в целом [58]. Авторитарное педагогическое насилие чаще всего проявляется в таких формах агрессии педагога, как факты открыто демонстрируемого неприятия и постоянная критика ребенка; угрозы в открытой форме; замечания оскорбительного характера, унижающие достоинство личности; преднамеренное ограничение общения ребенка со сверстниками, значимыми взрослыми или запрет на него; сознательная ложь и невыполнение своих обещаний; однократное грубое воздействие, ведущее к психической травме [292].

По отношению к ребенку, имеющему ограниченные возможности здоровья, это может проявляться в системной критике, отсутствии поощрения и похвалы (или учитель делает это очень редко), в игнорировании мнения ребенка, постоянном подчеркивании его несостоятельности. Если это происходит при одноклассниках или учащихся других классов, то ребенку наносится еще более тяжкая травма. В образовательной ситуации к насильственным видам взаимодействия можно отнести и подавление педагогом инициативы ученика, некорректные высказывания педагога по поводу внешнего вида, манеры разговора, подчеркнутое прерывание речи учащегося, демонстрация субъективного привилегированного отношения к «заискивающим» и «покорным».

Таким образом, в инклюзивной образовательной среде может проявляться вся рассмотренная выше симптоматика синдрома педагогического насилия.

В то же время насильственные действия педагога могут быть средством преодоления его же психологических проблем, субъективно ощущаемой неудовлетворенности, тревожности. Подавляя, взрослый получает субъективное чувство эмоционального благополучия, ощущение контроля над жизнью, людьми. Вызывая у учеников напряжение и зависимость, педагог испытывает больше уверенности в себе, снижает собственную тревожность. Особое значение в таком типе поведения играют установки личности (это занимаемая позиция, заключенная в отношении к целям и средствам их достижения, избирательности и готовности к определенным действиям, это фон, на котором появляются действия педагога) [135].

В исследовании Е.А. Василевской отмечается, что деструктивные психологические защиты, используемые педагогами, приводят к снижению профессионального здоровья и возрастанию угрозы психологической безопасности учащихся [62, с. 376]. Также к угрозам для здоровья педагога и безопасности учащихся причисляют низкий уровень самооценки и самопринятия педагогов, достаточно высокий уровень покорности,

конформизма и жертвенности, которые, в конечном итоге, приводят к усталости и выгоранию [96].

Именно поэтому возникает необходимость выявления наличия и выраженности у педагогов негативных эмоциональных состояний (тревожности, фрустрации, агрессии и др.); психологических барьеров; в диагностике и контроле стратегии поведения педагога в ситуациях взаимодействия в инклюзивной среде (избегание, компромисс, агрессия). Сосредоточенность педагога на образовательных задачах, на достижении академических результатов может снизить внимание к эмоциям, психологическим реакциям ребенка. Использование корректных способов достижения педагогических целей без использования психологического насилия напрямую связано с уровнем эмпатии [136].

В то же время еще одной стороной обеспечения безопасности является рассмотрение рисков психологической безопасности самого педагога в инклюзивной образовательной среде [274]. И если во взаимоотношениях «учащиеся-учащиеся» чаще встречается явление буллинга, то во взаимоотношениях педагогического коллектива мы сталкиваемся с такой разновидностью буллинга, как моббинг.

Моббинг рассматривается как система психологических притеснений работника, преимущественно исходящих от целой группы (со стороны администрации или управленцев среднего звена), включающих в себя негативные высказывания, критику в адрес работника, его социальную изоляцию внутри организации, распространение о работнике заведомо ложной информации и другое, приводящее к радикальному изменению имиджа личности в малом социуме [247].

Моббинг чаще всего проявляется в поручении заданий, выходящих за рамки квалификации и функционала учителя, в несправедливой, необъективной оценке работы, в ограничении возможности высказаться, в постоянной критике, в публичном негативном оценивании, устных угрозах, унижающих чувство достоинства учителя и лишаящих его чувства

безопасности. Агрессия по отношению к учителям проявляется в виде ультимативных предложений увольнения по собственному желанию, в ограничении тарификационной нагрузки, что сказывается на заработной плате учителя, в штрафах и официальных выговорах и др.

Е.А. Лучина отмечает, что причинами моббинга может оказаться стремление устранить нежелательных сотрудников, особенно если это выделяющиеся чем-то личности, продемонстрировавшие компетентность, образованность или креативность в своей работе; желание унизить ради удовлетворения, самоутверждения; зависть к личным и профессиональным успехам [173, с. 819].

В инклюзивной образовательной среде моббинг чаще всего проявляется в непринятии педагогов, транслирующих инклюзивную культуру, если эту культуру не разделяет администрация и педагогический коллектив образовательной организации. В то же время принуждение к работе педагогов, которые не готовы работать в инклюзивной образовательной среде, игнорирование их потребностей в виде поддержки (образовательной, методической, психологической и др.), также является проявлением психологического насилия в инклюзивной образовательной среде.

Помимо этого, психологическое насилие может исходить от родителей по отношению к педагогу или же, напротив, от педагогов по отношению к родителям и, в частности, родителям детей с ОВЗ. Взаимодействуя с родителями, учителя чаще всего встречают игнорирование (сообщений, записей в дневнике, приглашений на личную встречу), несправедливую оценку работы, грубые высказывания, угрозы, предъявление завышенных требований; сталкиваются с последствиями письменных жалоб в администрацию, органы управления образованием [187]. Учителями отмечается нарушение чувства безопасности во взаимодействии с родителями, в том числе воспитывающими детей с ОВЗ, тогда как в условиях инклюзивного образования важно, чтобы родители выступали партнерами в образовательном процессе.

Еще одним направлением исследований психологических рисков в образовательной среде, возникающих на уровне социально-психологического компонента и влияющих на эффективность взаимодействия, считают фиксацию психологических барьеров взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды (М.А. Болгарова, Н.М. Борозинец, Н.С. Кожанова, О.С. Панкратьева, Е.С. Фоминых и др.) [57, 137, 271, 272, 305].

В психолого-педагогической литературе представлена следующая типизация барьеров: социальные барьеры, которые проявляются в негативном отношении к обучающимся с ОВЗ; психологические барьеры, обусловленные неготовностью к инклюзии субъектов образовательного процесса на психологическом уровне (О.Ю. Литвинцева, Е.С. Фоминых) [165, 305]; а также барьеры, обусловленные субъектной позицией участников образовательных отношений (барьеры педагогов, родителей, учащихся) (Н.М. Борозинец) [57, 272].

Мы в свою очередь определяем психологические барьеры как состояния переживания препятствий, возникающих в процессе взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды, вызванные как особенностями совместной деятельности (барьеры деятельности), так и особенностями личности субъектов взаимодействия (барьеры личности) [271, 272].

Анализ теорий психологических барьеров (В.А. Лабунской, Б.Д. Парыгина, А.И. Пилипенко, Н.А. Подымова, Р.Х. Шакурова, Н.И. Шевандрина и др.) [154, 215, 219, 221, 320, 326] позволил нам выделить три группы препятствий, возникающих в процессе взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды: психолого-познавательные [219, с. 30], эмоциональные [326, с. 171] и коммуникативные [154, с. 121].

Рассмотрим специфику проявлений каждой группы барьеров.

Первая группа – психолого-познавательные и конативные барьеры. Психолого-познавательные барьеры проявляются в виде трудностей, которые возникают у педагогов в процессе освоения поля специальных знаний, а в

дальнейшем – их использования. В свою очередь, конативные барьеры возникают в связи с несформированностью практических умений взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Вторая группа – эмоциональные барьеры, к которым мы отнесли: барьер неверия в собственные силы; барьер психической напряжённости (тревожность, невозможность инициировать контакт с ребёнком, имеющим нарушения в развитии); барьер страха; барьер стыда и вины, возникающий из-за неловкости за себя или другого. Данная группа характерна для всех групп субъектов инклюзивной образовательной среды: педагогов, детей с разными образовательными возможностями и их родителей. Так, А.В. Суворов отмечает: «В огромном большинстве случаев при загвоздке в общении я просто не знаю, как с хорошей миной выйти (выпутаться) из явно плохой игры, а поэтому нагромождаю глупости, о которых потом очень горько и очень долго сожалею, за которые сам себя казню» [285, с. 58].

В третью группу логично вошли объективно существующие коммуникативные барьеры (В.А. Лабунская). А.В. Суворов, анализируя собственные проблемы, связанные со слепоглухотой, сформулировал тезис: «...у меня (как у очень многих других слепоглухих, да, вероятно, и не только слепоглухих) во многих случаях механизмы общения не столько нарушены, сколько просто не налажены, так и не сформировались за всю жизнь. Дело не в том, что мы когда-то умели нормально общаться, но однажды почему-то «разучились», а в том, что не умели никогда или умели более-менее в ограниченной сфере, за пределами которой нормальные механизмы так и не сформировались и либо действует ненормальный, патологический механизм, либо никакой не действует, мы просто в полной растерянности» [285, с. 57]. Отсюда речь идет о не о нарушенном, а об изначально не налаженном, или же нормальном, но затрудненном общении.

Коммуникативные барьеры могут проявляться у всех субъектов инклюзивной образовательной среды в виде: смыслового или семантического;



лингвистического (языкового), логического, фонетического барьеров [271, 272].

Фиксация психологических барьеров приводит к возникновению состояния психической напряжённости, нарушению чувства психологической безопасности, и, как следствие, – нарушению взаимодействий в инклюзивной образовательной среде.

Однако зачастую учителя, включенные в инклюзивную образовательную практику, не могут выделить или признать наличие у себя психологических барьеров и переносят центр ответственности с собственных профессиональных действий во вне: на родителей, на методическое обеспечение учебного процесса, что, с точки зрения Т.А. Соловьевой, может быть связано с дефицитом успешного опыта обучения и воспитания детей с ОВЗ или неготовностью, нежеланием принимать на себя ответственность за качество обучения детей с типичным и нетипичным развитием [280].

Таким образом, основными рисками психологической безопасности инклюзивной образовательной среды выступают психологические риски, связанные с взаимодействиями субъектов образовательных отношений. Любые нарушения в системе этих взаимодействий, которые проявляются на разных уровнях функционирования образовательной среды, непосредственно отражаются на психическом состоянии учащихся [155].

Проведенный анализ структурно-содержательных характеристик инклюзивной образовательной среды позволил нам, исходя из концепции психологической безопасности, выделить в них ряд рисков, угрожающих ее эффективному функционированию:

- на уровне пространственно-предметного компонента среды преобладающими являются процессуальные риски;
- на уровне психодидактического компонента мы видим проявление всех групп рисков: кадровых, процессуальных, психологических, контингент-рисков;

– на уровне социально-психологического компонента преобладающими являются психологические риски, которые могут привести к неэффективным стратегиям взаимодействия, нарушающим психологическую безопасность субъектов образовательных отношений.

### **2.3. Ресурсы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды**

Рассматривая риск как амбивалентный феномен, сочетающий в себе с одной стороны опасности, а с другой – новые возможности, обозначим и проанализируем ресурсы, влияющие на психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды.

Ресурсный подход представлен различными аспектами в работах педагогов и психологов: проблема ресурсного подхода в общей психологии (Д. Канеман, В.Н. Дружинин и др.); ресурсный подход в психологии личности (Д.А. Леонтьев, В.А. Бодров и др.); ресурсный подход в образовании (И.Н. Лубянкин), идеи ресурсного подхода в области развития воспитания школьников и управлении развитием воспитания (Л.И. Клочкова); ресурсы в педагогическом процессе (А.А. Клоков, О.Ю. Лебедева, Н.М. Новичкова); когнитивные ресурсы (В.Н. Дружинин); рассмотрение ресурсов как условий, в том числе ресурсов обучающихся в образовательном процессе (Т.М. Давыденко, Л.Н. Макарова, Т.И. Шамова, И.С. Якиманская и др.). В меньшей степени понятие ресурса представлено в отношении психологической безопасности образовательной среды и ее субъектов (И.А. Баева, Л. И. Шахова, П.И. Беляева, Л.С. Рещикова) и единичными работами в контексте инклюзивной образовательной практики (Е.С. Слюсарева, М.И. Плугина).

С практической точки зрения ресурсный подход выражает определённые теоретические требования к организации конкретного процесса

в образовании на основе нахождения, использования, эффективного применения ресурсов согласно поставленным целям и задачам [130].

Эту позицию мы отмечаем и у тех исследующих инклюзивную образовательную среду коллег, которые подчеркивают, что инклюзивность – это наличие таких ресурсов и условий, без которых среда перестает быть развивающей и комфортной для детей с особыми образовательными потребностями (С.В. Алехина и др.) [8].

А.А. Клоков, О.Ю. Лебедева, Н.М. Новичкова, обращаясь к рассмотрению ресурсов в педагогическом процессе, рассматривают их как возможность образовательной организации реализовать образовательный и педагогический потенциалы в достижении целей развития и трансформации образования [130].

Анализ ресурсов, представленный в исследовании А.Н. Татарко, позволяет разделить их на три категории [293]:

1. Когнитивные или психологические ресурсы, в качестве которых рассматриваются энергетическая емкость центральных познавательных механизмов, психофизиологические возможности человека, функциональный потенциал, обеспечивающий высокий уровень реализации его активности, мощность множества связанных когнитивных элементов, которые отвечают за активное создание многомерных моделей реальности в процессе решения задач разного уровня сложности.

2. Социально-психологические ресурсы, обеспечивающие эффективное взаимодействие в группе: уровень активности и инициативы членов группы, процесс содержательного обогащения межличностных отношений в группе общими целями и задачами ее деятельности, оптимизация взаимоотношений и социально-психологического климата в коллективе и др.

3. Личностные ресурсы – это жизненные ценности, которые образуют потенциал для нивелирования последствий неблагоприятных жизненных событий, это и разнообразные свойства, черты, установки личности, регулирующие поведение в сложных жизненных ситуациях.

Зачастую содержание понятия личностного ресурса разрабатывается в рамках развития теории психологического стресса: он понимается как те физические и духовные возможности человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение программы способами (стратегиями) поведения для предотвращения или купирования стресса, а также как то, что является значимым для человека и помогает ему адаптироваться в сложных жизненных ситуациях.

Так, В.А. Бодров, рассматривая ресурсы человека в соответствии с их ролью в регуляции процессов преодоления стресса, разделяет их на личностные, социальные, психологические, профессиональные, физические и материальные [53].

Д.А. Леонтьев и его коллеги выделяют по меньшей мере четыре глобальных класса ресурсов: физиологические (состояние здоровья, тип нервной системы), психологические или личностные ресурсы (особенности личности, характера, способностей, психических процессов), предметно-материальные ресурсы (орудия и другие предметы, расширяющие возможности индивида) и социальные ресурсы (социальная поддержка, социальный капитал, репутация и др.) [166]. При этом одни виды ресурсов могут компенсировать дефицит других. Личностные ресурсы, в свою очередь, делятся на: психологические ресурсы устойчивости; психологические ресурсы саморегуляции; мотивационные и инструментальные ресурсы.

Л.В. Куликов к наиболее изученным личностным ресурсам относит активную мотивацию преодоления, отношение к стрессам как к возможности приобретения личного опыта и возможности личностного роста; силу Я-концепции, самоуважение, самооценку, ощущение собственной значимости, «самодостаточность»; активную жизненную установку; позитивность и рациональность мышления; эмоционально-волевые качества; состояние здоровья [153].

Среди наиболее важных психологических ресурсов выделяются жизнестойкость личности, самоотношение и копинг-поведение [119, 318].

И.А. Баева и ее коллеги считают, что к личностным ресурсам, позволяющим налаживать отношения с окружающими и противостоять возникающим угрозам относятся диспозиционная внимательность (способность осознавать свое текущее эмоциональное состояние и управлять им) или дифференциация отрицательных эмоций (способность идентифицировать и маркировать отдельные отрицательные эмоции), эмоциональный интеллект (совокупность эмоциональных представлений о себе), эмпатия, развивающая эмоциональную устойчивость личности и понимание ею чувств других [23]. В частности, в качестве ресурсов рассматривают все имеющиеся в текущий момент возможности для успешного и эффективного разрешения сложностей, возникающих на пути развития и обучения (И.А. Баева, Н.Н. Баев, И.В. Кондаков) [23]. А в качестве вызова внутренним (личностным) ресурсам субъектов образовательного пространства ее рассматриваются риски образовательной среды.

Таким образом, в исследованиях отечественных ученых (И.А. Баева, Л.А. Гаязова, С.А. Калашникова, И.В. Кондаков, Л.И. Шахова и др.) ресурсы психологической безопасности рассматриваются как внутренние и внешние переменные, способствующие устойчивости в стрессогенных ситуациях, то есть все то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды [23, 27, 120, 325]. Наиболее распространенным подходом классификации ресурсов является их деление на внутренние или психологические (когнитивные, личностные, социальные) и внешние (средовые). И именно этот подход является для нас отправным в анализе ресурсов психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Выявляя внешние (средовые) ресурсы, мы прежде всего обращаемся к готовности образовательной организации на уровне пространственно-предметного компонента инклюзивной образовательной среды и рассматриваем наличие в ней таких предметно-материальных (пространственных и предметных) ресурсов, как архитектурная и информационная доступность, наличие специальных устройств, ассистивных

технологий и др., рассмотренных в главе 1. Не менее важным ресурсом выступает наличие в образовательной организации и эффективная деятельность службы сопровождения, включающей в себя специалистов (специальных психологов, учителей-дефектологов, логопедов и др.), включенных в реализацию коррекционного компонента адаптированных образовательных программ, процесс психологического сопровождения всех субъектов образовательных отношений.

В свою очередь, внутренние – психологические ресурсы (когнитивные, личностные, социальные) целесообразно, на наш взгляд рассматривать не как отдельные познавательные процессы, состояния, качества, свойства личности, а аккумулировать их в такое системное образование, как готовность субъектов образовательных отношений, которая имеет разную структуру и содержание, обусловленные субъектной позицией участников образовательных отношений: обучающихся, педагогов, родителей.

В психолого-педагогической литературе на сегодняшний день теоретический и экспериментальный материал о феномене готовности человека представлен масштабно и убедительно (Д.И. Водзинский, А.Д. Ганюшкин, М.И. Дьяченко, Ф.И. Иващенко, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев, Н.Д. Левитов, Н.М. Назарова, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе и др.) [270].

В толковом словаре русского языка понятие «готовность» представлено как состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь [296]. Категория «готовность» и ее многоаспектная сущность рассматривается в работах многих исследователей (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Р.Н. Санжаева, Д.Н. Узнадзе и др.).

Готовность рассматривают как:

– «установку, являющуюся целостным динамическим состоянием субъекта, состоянием готовности к определенной активности» (Д.Н. Узнадзе) [300];

– «форму установки, которая характеризуется направленностью на выполнение того или иного действия, что предполагает наличие определенных знаний, умений и навыков, готовность к преодолению препятствий, возникающих в процессе выполнения действия» (И.М. Кондаков) [140];

– «состояние, которое зависит от индивидуальных особенностей личности, типа высшей нервной деятельности и условий, в которых протекает деятельность; при этом необходимо различать длительную готовность и временное состояние готовности» (Н.Д. Левитов) [161]; «особое психическое состояние (убеждения, суждения, отношения, мотивы и чувства личности) как предрасположенность субъекта ориентировать свою деятельность определенным образом» (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович) [102];

– «структуру качеств личности, включающую индивидуальные и собственно личностные особенности ее функционирования» (К.К. Платонов) [229];

– «отношения как систему временных связей личности-субъекта со всей действительностью или ее отдельными сторонами» (В.Н. Мясищев) [196];

– «отрефлексированную направленность человека» (И.А. Зимняя) [110];

– «внутреннюю позицию личности по отношению к социальному окружению и отдельным объектам социальной среды» (Л.И. Божович) [54];

– «личностный смысл, порождаемый отношением мотива и цели» (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев) [15, 163];

– «наличие способностей» (С.Л. Рубинштейн) [246] и др.

Р.Н. Санжаева, рассматривая категорию готовности в психологии, отмечает многокомпонентность этого понятия и предлагает, чтобы очертить границы психологического содержания готовности, исключить из него непсихологические компоненты (физическую, психофизиологическую и т.д.) [254, с. 96]. Таким образом, в понятие психологической готовности включают индивидуально-психологические свойства и качества, важные с точки зрения

предмета готовности, необходимые знания, умения и навыки, способности, а также все многообразие форм отношений к предмету готовности (установки, ценности, смыслы).

Обобщая лонгитюдные исследования психологической готовности, Р.Н. Санжаева представляет парадигму, построенную на интеграции двух подходов – готовности как состояния и как качества личности [253, с. 9]. Рассмотрение готовности как особого психического состояния характерно для большинства психологических исследований. Однако ряд авторов рассматривают готовность как устойчивую характеристику личности, называя ее подготовленностью, длительной или устойчивой готовностью. Она действует постоянно, ее не надо каждый раз формировать в связи с поставленной задачей. Будучи заблаговременно сформированной, эта готовность – существенная предпосылка успешной деятельности.

Таким образом, готовность понимается как сложное, целенаправленное проявление целостной личности, которое имеет динамическую структуру, включающую компоненты, функционально связанные между собой. Стремясь удовлетворить свои потребности, человек действует на основе внутренней активности (биологической, физиологической и психической) [85].

Интересным для нашего исследования является определение Е.В. Ежак, которая, рассматривая содержательную сторону психологической готовности, определяет последнюю как «динамическую структуру, интегрирующую осознание индивидуальных ресурсов, особенностей и требований педагогической деятельности, понимание содержания и специфики профессиональных задач, целей развития компетентности; способность оценки условий, актуализации опыта, выявления на основе самоанализа психологических резервов и рисков, выбор наиболее оптимальных способов достижения целей саморазвития» [103, с. 121].

Исходя из вышеизложенного, мы рассматриваем готовность субъектов образовательных отношений как совокупность психологических ресурсов, способствующих выстраиванию позитивных взаимодействий и



обеспечивающих психологическую безопасность субъектов инклюзивной образовательной среды. Данная готовность будет разной по структуре и содержанию в зависимости от субъектной позиции участников образовательных отношений (детей, педагогов, родителей).

Рассматривая готовность младших школьников к позитивному (ненасильственному) взаимодействию, мы отмечаем выраженную недостаточность такого рода исследований в целом, и в инклюзивной образовательной среде в частности. Наиболее представленными являются вопросы нравственной готовности младших школьников к инклюзивному образованию (О.А. Бажукова, Т.И. Батыгина, Л.Н. Давыдова) [32, 38, 94], подготовка школьников с нормотипичным развитием к принятию особых детей как условие предупреждения буллинга в школьной среде (К.Г. Шалагинова) [321]; педагогические условия формирования навыков социального взаимодействия младших школьников в инклюзивной образовательной среде (Е.Н. Кондрашова и др.) [141].

А.А. Наумов отмечает, что в образовательном учреждении, в котором обучается ребенок с нетипичным развитием, его воспринимают с позиции «иной», «другой» или «чужой». Подобная позиция часто вызывает реакцию негативизма, отторжения, неприятия личности всеми субъектами образовательных отношений или отдельными группами субъектов. Поэтому важной работой является повышение социальной привлекательности включаемого в среду ребенка и работа по формированию готовности типично развивающихся сверстников к выстраиванию и осуществлению продуктивного, позитивного взаимодействия [200].

Обобщая имеющиеся исследования, мы выделяем в структуре психологического феномена готовности младших школьников к позитивному (ненасильственному) взаимодействию в инклюзивной образовательной среде три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Когнитивный компонент готовности обязывает зафиксировать в сознании учащихся знание о позитивном (ненасильственном) взаимодействии

с детьми, имеющими отличия от своих сверстников, и принять результат осознания. К показателям когнитивного компонента мы относим представления ребенка об отличиях людей, гибкость мышления, что проявляется в умении младших школьников достаточно легко находить новые, отличные друг от друга, варианты решения возникшей проблемы (Е.Г. Луковицкая) [172]. Данные компетенции отражаются в нравственной позиции младшего школьника, его ценностных ориентациях, основой которых является признание абсолютной ценности человека вне зависимости от физических и/или психологических особенностей. Сформированность данного компонента позволяет младшим школьникам в ситуациях взаимодействия с детьми, имеющими нетипичное развитие, выстроить гуманные стратегии продуктивного общения.

Следующий компонент – эмоциональный – включает: принятие детей с нетипичным развитием; способность к эмпатии; самоконтроль и саморегуляцию, умение сдерживать негативные побуждения (агрессивность и конфликтность), умение регулировать собственную активность, что способствует проявлениям гуманного и милосердного отношения к другому человеку.

Основными показателями эмоционального компонента выступают:

- эмоциональная устойчивость, под которой понимаются и ситуативная эмоциональная стабильность, и отсутствие склонности к частой смене эмоций [1];

- эмпатия как развитая способность понимать эмоциональное состояние другого человека и проявлять это в форме сопереживания и сочувствия. Развитие эмпатии особенно важно в период младшего школьного возраста, когда у детей интенсивно начинают развиваться нравственные ценности, в связи с растущим опытом обогащаются взгляды на отношения между людьми [349];

- коммуникативная компетентность как желание и способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми на основе

различных компетенций, обеспечивающих эффективное общение: инициация контакта, умение построить диалог, точность в выражении мыслей, осуществление обратной связи, снятие эмоционального напряжения в процессе коммуникации, взаимодействие на основе сотрудничества, выбор доступной собеседнику формы общения, использование разных стилей общения; понимание специфики коммуникативных средств, используемых при взаимодействии с детьми, что позволит предупредить возникновение коммуникативных барьеров в ходе взаимодействия.

Третий – поведенческий компонент – отражает наличие практических навыков позитивного поведения и выполняет регулятивную функцию. Суть поведенческого компонента составляет действие, основанное на знаниях и умениях позитивного взаимодействия, в недопущении ущерба себе и другим людям, уважении личности другого субъекта (улучшении психического состояния партнера, умение выйти без обоюдных потерь из затруднительного положения при взаимодействии).

К показателям поведенческого компонента мы относим:

– ассертивность как сформированную способность младшего школьника отстаивать свои права, не нарушая при этом границ прав других [7, 37]. В исследовании психологической безопасности младших школьников П.И. Беляева особое внимание уделяет ассертивному поведению младших школьников как результату, по которому можно судить о состоянии психологической безопасности обучающегося [43];

– избегание конфликтных ситуаций (И.Б. Гришпун): данный компонент рассматривается нами как умение применять стратегии компромисса и ухода от конфликтов в межличностном общении [86];

– толерантность как способность к неагрессивному поведению по отношению к другому человеку. По мнению И.Б. Гриншпуна, традиция использования термина «толерантность» в психологии ориентирована на два его значения: понимаемое как индивидуальное свойство способности к самосохранению, и как склонность к неагрессивному поведению, что на наш

взгляд, является показателем готовности к позитивному (ненасильственному) взаимодействию [86, с. 35]. Толерантность формируется на основе открытости личности.

В данном аспекте нам комплементарна точка зрения Е.С. Сухих, в которой толерантность рассматривается «как способность индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и прочие особенности других индивидов, если это напрямую не угрожает его здоровью и жизни. И тогда, в таком рассмотрении, акцент делается не на способность к самосохранению, а на готовность к взаимодействию» [288, с. 67].

В исследовании О.А. Чебыкиной, осуществившей системный анализ религиозной, медицинской, антропологической и собственно психологической модели толерантности, мы находим отвечающее целям нашего исследования определение: «толерантность – это психологическая способность вступать во взаимодействие с другими людьми и готовность личности к активной нравственной позиции, направленной на позитивное взаимодействие, понимание и признание многообразия культуры мира, способствующее принятию другого и сохранению внутреннего равновесия (индивида, общества)» [316, с. 305].

Таким образом, можно отметить, что толерантность отождествляется с готовностью человека к позитивному взаимодействию широкого масштаба и, на наш взгляд, толерантное поведение является итоговым результатом формирования готовности к позитивному (ненасильственному) взаимодействию младших школьников в инклюзивной образовательной среде.

Исследователи (И.А. Баева, Л.А. Гаязова, И.В. Кондакова) отмечают, что личностные ресурсы подростков и молодых людей только находятся в стадии становления, поэтому часто при возникновении трудностей они обращаются к внешним (средовым) ресурсам, к которым относятся помощь и поддержка со стороны ближайшего социального окружения: родителей, педагогов

образовательных организаций, специалистов службы сопровождения, руководителей внешкольной деятельностью [22].

Это даёт нам понимание того, что в инклюзивной образовательной среде у младших школьников с разными образовательными возможностями только «зарождаются» психологические ресурсы. Исследователи отмечают, что многие дети с нормотипичным развитием не могут без помощи взрослого преодолеть психологические барьеры, связанные с восприятием внешности или проявлений поведения ученика с ограниченными возможностями здоровья. И тогда установки на взаимодействие, его созидательный характер зачастую транслируются «взрослыми» участниками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде, а именно педагогами и родителями.

В связи с этим особые требования предъявляются к педагогу, который является «золотым сечением» инклюзии (по С.В. Алехиной) [9, с. 85]. Именно педагог оказывает влияние на построение характера взаимоотношений между детьми, создавая и реализуя образцы социального взаимодействия на основе толерантности (Л.В. Калинина, О.Э. Жигачева) [122, с. 416].

Социальный эффект в отношении качества инклюзивной образовательной системы прямо пропорционален готовности педагога к осуществлению инклюзивного образования как организации психологически безопасной и комфортной образовательной среды школы для всех ее субъектов.

Анализ существующих подходов позволяет констатировать, что в современных психолого-педагогических исследованиях достаточно часто разводят понятия «профессиональная» и «психологическая» готовность педагога. Большинство авторов рассматривают профессиональную готовность как более широкое понятие, выделяя психологическую готовность в ее структуре; другие же видят и по-своему аргументируют обратную связь, в рамках психологической готовности рассматривая профессиональную; третьи представляют их как два автономные вида готовности, рассматриваемые на личностном (М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина,

В.И. Слостенин, А.И. Щербаков и др.) и функциональном (А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов и др.) уровнях [102, 161, 226, 270, 361].

Функциональный и личностный подходы к определению готовности к профессиональной деятельности нашли свое отражение в рассмотрении структуры и содержания готовности педагога к реализации инклюзивной образовательной практики. Исследователи анализируют такие понятия, как инклюзивная компетентность (И.Н. Хафизуллина) [310]; готовность, в том числе психологическая, педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (Л.М. Волосникова, О.В. Данилова, И.В. Ивенских, Е.В. Кетриш, Н.Н. Малярчук и др.) [95, 182, 115, 126]; профессионально-личностная готовность (И.М. Яковлева) [336]; инклюзивная готовность как составляющая общей профессионально-педагогической готовности (В.В. Хитрюк) [314] и др. О. С. Кузьмина, Ю. В. Шумиловская отмечают, что подготовка к реализации инклюзивной образовательной практики является целенаправленным и творческим процессом развития общей профессиональной компетентности педагогов, результат которого – способность решать профессиональные задачи любой сложности в области инклюзивного образования [152, 330].

И.М. Яковлева обращает внимание на тот факт, что подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования в основном направлена на упрочение и углубление знаний об особенностях обучающихся с нарушениями в развитии и их учете в педагогическом процессе [336]. При этом значительно меньше обращается внимание на профессионально-личностную готовность педагога. С точки зрения исследователя, подобная готовность педагога к взаимодействию с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, включает гуманистическую ориентацию личности, в том числе профессионально-ценностную, профессионально-личностные качества и практико-ориентированную направленность деятельности. К полезным для инклюзивной среды личностным качествам И.М. Яковлева относит милосердие, эмпатию, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень регуляции своей деятельности и др. [336, с. 18].

Мы поддерживаем мнение В.В. Хитрюк, созвучное взглядам Г. Фойзер, утверждающего, что подготовить учителя к инклюзивному образованию невозможно путем «специализации в инклюзии» [348]. Профессиональное педагогическое образование должно быть само организовано по принципу инклюзии в общем образовательном содержании и проявляться в активных формах профессионально-образовательной деятельности. Это новая образовательная культура, и она может быть присвоена только со стороны ее «субъектного присвоения» [312, с. 82]. Именно поэтому В.В. Хитрюк рассматривает инклюзивную готовность как составную часть общей профессиональной готовности педагога [313].

В связи с этим мы рассматриваем личностно-профессиональную готовность педагога к реализации инклюзивной образовательной практики и определяем ее как сложное интегративное образование, которое содержательно включает в себя педагогическую подструктуру (теоретический и практический компоненты готовности, включающие в себя знания и практические умения, связанные с реализацией инклюзивного образования) и психологическую подструктуру (личностный компонент готовности – сформированность профессионально важных качеств личности педагога, характеризующих его деятельность в условиях инклюзивного образования).

В результате соотнесения данной структуры со структурой готовности младших школьников, следует отметить сходные компоненты, но разность их содержания, обусловленную субъектной позицией участников образовательных отношений: так, теоретическая готовность педагогов соотносится с когнитивным компонентом готовности школьников, практическая – с поведенческим компонентом, личностная – с эмоциональным.

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 определениях,

структуре и содержании готовности педагога к реализации инклюзивной образовательной практики (С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова, И.В. Возняк, Л.М. Волосникова, И.В. Ивенских, Е.В. Кетриш, О.С. Кузьмина, Н.Н. Малярчук, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская, И.М. Яковлева и др.); выделив требования к педагогу, представленные в нормативно-правовой базе инклюзивного образования (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС НОО, ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и др.), трудовые функции и действия Профессионального стандарта педагога в области инклюзивного образования, нами была определена структура и содержательная наполняемость каждого компонента готовности педагога, представленная на рисунке 4.

В содержании теоретической готовности мы выделяем четыре блока знаний: в области специальной педагогики и психологии; теории и практики инклюзивного образования; дидактических и методических основ реализации инклюзивной образовательной практики, основных положения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и др.

Показатели теоретического компонента готовности нашли отражение в авторской методике психологической диагностики готовности педагога к реализации инклюзивной образовательной практики (Е.С. Слюсарева) [266].

Текст методики представлен в приложении 1.

Практическая готовность предполагает единство теоретической и практической готовности, сформированность умений, основанных на теоретических знаниях.

Анализ исследований, посвященных проблеме формирования практических умений (О.А. Абдулина, Ю.П. Азаров, Г.Ю. Козловская, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, Е.И. Милерян, Е.И. Попова, А.В. Фомин и др.), позволяет сделать вывод, что основными элементами в понятии «умение» выступают способности, действие, деятельность [270].





Рисунок 4 – Структура личностно-профессиональной готовности педагога как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды

В аспекте практической готовности к реализации инклюзивной образовательной практики мы выделяем следующие группы умений: аналитические и прогностические; проектировочные; организаторские; коммуникативные; рефлексивные умения; умения и трудовые действия, предусмотренные Профессиональным стандартом педагога; умения, связанные с разработкой и реализацией АООП (адаптированной основной общеобразовательной программы) и ИОП (индивидуальной образовательной программы).

Практические умения каждой группы также нашли отражение в авторской методике психологической диагностики готовности педагога к реализации инклюзивной образовательной практики (приложение 1) [266].

Процесс формирования умений затрагивает сенсорную, интеллектуальную, мотивационную, волевую и эмоциональную сферы личности и направленно влияет на развитие профессионально значимых качеств. Готовность и желание педагогов работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья не всегда является субъективной проблемой, чаще на мотивацию педагога влияет среда образовательной организации, а именно созданные условия, способствующие либо снижению мотивации учителя, либо ее повышению [5, 222].

В связи с этим актуализируется вопрос о профессионально значимых качествах личности, необходимых для осуществления инклюзивного образовательного процесса, совокупность которых представлена нами в следующем компоненте – личностной готовности.

Требования к профессионально-личностным качествам педагога, работающего в системе инклюзивного образования, представленные в психограмме, можно объединить в три основные группы [267]:

- 1) общегражданские (интегральные) качества, которые присущи всем представителям профессий типа «человек – человек», главное среди которых не острота зрения или слуха, а своеобразная душеведческая направленность ума (наблюдательность к проявлениям ума, чувств и свойств человека, к его

поведению, умение смоделировать его внутренний мир и корректировать его, не подменяя своим собственным); оптимистический проектировочный подход к человеку; эмпатичная способность (Е.А. Климов) [129];

2) качества, определяющие специфику работы педагога в системе образования (общепедагогические и общепсихологические) и широко представленные в психолого-педагогической литературе (И.В. Вачков, И.Б. Гришпун, Н.С. Пряжников) [63];

3) специальные, профессионально значимые качества личности, обеспечивающие «инклюзивную» направленность процессов развития, воспитания, обучения, обусловленные включением ребёнка с особыми образовательными потребностями в образовательную среду.

И.Л. Федотенко и Т. Захарчук отмечают необходимость более высокого уровня толерантности, эмпатии, эмоциональной стабильности педагогов в инклюзивном образовании, чем при традиционном обучении, в связи с особенностями конфликтов и многоаспектности проблем, возникающих в инклюзивном образовании [304]. Палитра важнейших профессионально-личностных характеристик учителя инклюзивного обучения включает гибкость, толерантность, ответственность; субъектность, автономность; самостоятельность; креативность, педагогический оптимизм, эмоциональную стабильность, рефлексивность, способность к саморегуляции. На наш взгляд, ведущими в данной системе требований выступают такие профессионально важные качества личности педагога, как конгруэнтная эмпатия (Ю.Б. Гишпенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова) [78], толерантность и эмоциональная устойчивость.

Негативно на характеристиках среды сказываются такие личностные качества учителя, как ригидность, консерватизм, тревожность, склонность к психологическому давлению, жесткому ролевому поведению, категоричность, агрессивность, авторитаризм, раздражительность [304].

Аналогичную точку зрения мы отмечаем в исследовании Н.С. Кожановой, М.А. Болгаровой, О.С. Панкратьевой, которые отмечают, что

наличие чувства психологического дискомфорта, незащищенности, неуверенности в собственной компетентности, неудовлетворенности своей профессиональной деятельностью при работе с детьми с ОВЗ с одной стороны, и отсутствие поддержки с одновременно высоким уровнем ответственности, масштаб требований родителей, остальных членов коллектива и администрации с другой, способствуют высокой вероятности отрицательного воздействия личности педагога на личность обучающегося с особыми образовательными потребностями и негативного педагогического эффекта [137].

Помимо этих профессионально важных качеств личности как центрообразующую необходимо выделить специальную способность распознавать и преодолевать возникающие психологические барьеры, которые могут как деструктивно влиять на совместную протекающую деятельность, так и мобилизовать созидательные силы, что позволяет выйти на более высокий уровень профессионального и личностного развития педагога.

В этом контексте созвучным нашим взглядом является исследование Р.Д. Санжаевой, которая рассматривает психологическую готовность педагога к деятельности как «устойчивую характеристику личности, выражающуюся в ее стремлении преодолеть трудности в достижении профессиональной цели на основе вновь приобретенных умений и навыков» [253, с. 5].

Эта же мысль прослеживается и в трудах С.В. Алехиной, которая в качестве одной из рекомендаций педагогу рассматривает следующую: «выявление барьеров с целью если не устранить, то хотя бы разобраться, как преодолевать их, – одна из важнейших задач, стоящих перед школой на пути построения инклюзивной среды... Ответ на вопрос, надо ли выяснять мнение учителей по поводу возможных трудностей обучения и социализации их учеников, становится очевидным, если в качестве ключевого слова рассматривать преодоление. Трудности видят многие педагоги, при этом единицы готовы их творчески, а то и системно преодолевать» [11, с. 27].

Таким образом, личностно-профессиональная готовность педагога к реализации инклюзивного образования определяется нами как сложное интегративное образование, включающее педагогическую подструктуру (теоретическая и практическая готовность, включающая в себя знания и практические умения, связанные с реализацией инклюзивной образовательной практики) и психологическую подструктуру (сформированность профессионально важных качеств личности педагога, характеризующих профессиональную деятельность педагога в условиях инклюзивного образования – личностная готовность). В процессе формирования готовности педагога к реализации инклюзивного образования могут возникать барьеры, которые могут проявляться на личностном (субъективные, обусловленные особенностями субъектов инклюзивной образовательной среды, психологической неготовностью участников образовательных отношений к взаимодействию в инклюзивной образовательной среде и т.д.) и деятельностном (объективные барьеры, обусловленные ситуацией профессионального взаимодействия в инклюзивной образовательной среде; сложной структурой нарушенного развития у ребенка; архитектурной, информационной доступностью образовательной среды) уровнях.

Именно поэтому личностно-профессиональная готовность педагога к реализации инклюзивной образовательной практики просматривается с точки зрения возникновения и преодоления психологических барьеров, мобилизации профессионального и личностного ресурсов.

Т.В. Тимохиной и Е.П. Ефимовой подчёркивается необходимость комплексной работы со всеми субъектами инклюзивной образовательной среды для создания ее комфортности и безопасности. Они отмечают, что учитель может заложить основы толерантного поведения, адекватного принятия особого ребенка в классный коллектив, но закрепить эти позиции может лишь комплексная работа с учащимися не только в школе, но и в семье. Отсюда важным является включение родителей в процесс создания единого образовательного пространства [295, с. 218].

Эта позиция разделяется и в исследованиях С.А. Хазовой и ее коллег, которыми отмечается, что в условиях инклюзивной образовательной среды организация эффективного педагогического взаимодействия в образовательном учреждении должна в первую очередь опираться на парную композицию «общеобразовательная организация – родители» [309].

С одной стороны, родители, являясь коллективным субъектом, представляют собой общность с ребёнком, влияющую на установки в отношении инклюзивной образовательной практики, на процессы совместного обучения и др. С другой стороны, родители (и в частности родители ребенка с ОВЗ) являются коллективным субъектом в отношении педагога: только единая работа взрослых субъектов среды может привести к обеспечению психологической безопасности ребенка с ОВЗ, его развитию, освоению образовательных программ.

Рассматривая родителей как субъектов инклюзивной образовательной среды, одни исследователи изучают отношение родителей обеих групп детей (с нормотипичным и нетипичным развитием) к совместному обучению, отмечая наличие тревожности родителей в отношении их детей с нормотипичным развитием, связанной со снижением успеваемости и переносом внимания на ребенка с ОВЗ; другие исследования, в том числе, и наши, показывают, что наблюдается противоречивая тенденция в позиции родителей: от положительного (принятия), до отрицательного (отвержения) идей совместного обучения (Т.Н. Адеева, Е.С. Глухова, С.А. Литвинова и др.) [4, 79, 263, 269, 362].

В свою очередь, Т.Н. Адеева указывает, что в исследованиях рассматриваются лишь отдельные аспекты отношения родителей к детям с ОВЗ, но не ставится проблема изучения психологической готовности родителей к инклюзивному образованию, которая предполагает совокупность качеств, свойств и отношений личности, способствующих развитию инклюзии [4, с. 113].

Наиболее подходящим определением к феномену психологической готовности родителей к инклюзивному образованию, на наш взгляд, является понятие «соготовности родителей» (И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк) [260, 311] детей с нормотипичным развитием к совместному обучению и «готовности родителей детей с ОВЗ к содействию их образованию» (Л.С. Яговкина) [333].

Соготовность родителей детей с нормотипичным развитием рассматривается как согласованные в когнитивном, эмоциональном и конативном компонентах намерения, предшествующие и определяющие характер их взаимодействия и общения в условиях инклюзивного образовательного пространства (И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк) [260, 311]. Тогда как готовность родителей детей с ОВЗ к содействию их образованию рассматривается как системное образование, состоящее из знаний родителей об образовательном маршруте ребенка (когнитивный компонент готовности); практических умений выстраивания этого маршрута (конативный компонент) и эмоционально положительного отношения к инклюзивной образовательной практике (эмоциональный компонент готовности) [269].

В контексте нашего исследования мы полагаем, что и в той, и в другой группе родителей целесообразно говорить о соготовности, имеющей трехкомпонентную структуру, релевантную структуре готовности к позитивному взаимодействию младших школьников: когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты, но с разными функциональными задачами в каждой группе родителей.

Таким образом, готовность субъектов образовательных отношений имеет дифференцированную структуру, обусловленную субъектной позицией участников образовательных отношений (обучающихся, педагогов, родителей). Являясь системным образованием, готовность включает в себя совокупность как внешних (предметно-материальных), так и внутренних (когнитивных, личностных, социальных) – психологических ресурсов субъектов образовательных отношений, направленных на обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Обобщая вышеизложенное, можно структурировано представить риски и ресурсы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды следующим образом (таблица 1).

Таблица 1 – Риски и ресурсы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды

№ п/п	Компоненты инклюзивной образовательной среды	Риски психологической безопасности инклюзивной образовательной среды	Ресурсы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды
1.	Пространственно-предметный компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>- неэкологичная организация пространства образовательного заведения;</li> <li>- отсутствие/низкая эффективность/ неактуальность архитектурного дизайна, соответствующего потребностям детей с ОВЗ;</li> <li>- недостатки в организации информационной осведомленности и низкий уровень доступности специальных средств</li> </ul>	<p>внешние (предметно-материальные) ресурсы: готовность образовательной организации на уровне архитектурной и информационной доступности, оформление семантики инклюзивной образовательной среды</p>
2.	Психодидактический (содержательно-методический)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- несоответствие уровня предметных требований возможностям учащегося с ОВЗ;</li> <li>- стрессовая тактика педагогических воздействий, несоответствие методик и технологий возрастным и индивидуальным возможностям обучаемого, нерациональная организация образовательного процесса и др.;</li> <li>- загруженность педагогического коллектива разработкой программно-методического обеспечения педагогического процесса;</li> <li>- преобладающая в учебном учреждении учебно-дисциплинарная модель взаимодействия</li> </ul>	<p>внешние (деятельность специалистов службы сопровождения) и внутренние (личностно-профессиональная готовность педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, готовность школьников к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде, соготовность родителей) ресурсы</p>



№ п/п	Компоненты инклюзивной образовательной среды	Риски психологической безопасности инклюзивной образовательной среды	Ресурсы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды
3.	Социально-психологический	- нарушение взаимодействия в общностях «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-родитель», что проявляется в возникновении и фиксации психологических барьеров: психолого-познавательных, эмоциональных, коммуникативных; -явления буллинга и моббинга	внешние (деятельность специалистов службы сопровождения) и внутренние ресурсы: готовность всех субъектов образовательных отношений к позитивному взаимодействию

Таким образом, нами рассмотрены внешние и внутренние ресурсы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. С психологической точки зрения для нас интерес представляют внутренние (психологические) ресурсы субъектов образовательных отношений (когнитивные, социальные, личностные), которые аккумулируются в таком сложном системном образовании, как готовность (личностно-профессиональная готовность педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, готовность школьников к позитивному взаимодействию, соготовность родителей).

#### **2.4. Пилотажное исследование психологической безопасности инклюзивной образовательной среды**

Теоретическое обоснование рисков и ресурсов психологической безопасности инклюзивной образовательной среды потребовало проведения пилотажного исследования, направленного на верификацию основной гипотезы нашего исследования.

Задачами пилотажного исследования выступили:

- 1) исследование отношения к инклюзивной образовательной среде (положительного, нейтрального, отрицательного);

2) выявление рисков психологической безопасности инклюзивной образовательной среды;

3) поиск ресурсов обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Основные характеристики инклюзивной образовательной среды изучаются средствами разных подходов: диагностического, экспертного и др. [158] В нашем исследовании мы разделяем мнение исследователей И.В. Вачкова и С.Н. Вачковой о том, что оценивать особенности среды в достаточной степени объективно могут взрослые субъекты образовательного процесса – люди, от компетентности и ментальности которых зависит состояние образовательного поля: педагоги, администрация учреждения, родители или законные представители детей [68, с. 41].

Именно поэтому на пилотажном этапе эксперимента нами был применен метод опроса взрослых субъектов инклюзивной образовательной среды, которые могут выступать экспертами. В качестве таковых нами были определены педагоги, выбор которых в качестве экспертов обусловлен тем, что на данном этапе развития инклюзивной культуры и практики (2014-2015 г.г.) только педагоги, на наш взгляд, являются теми субъектами, которые могут дать объективную оценку процессам включения в образовательную среду ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья, в силу имеющегося опыта и компетентности.

Рассматривая «зарождающуюся» инклюзивную образовательную практику, важно понимать отношение к ней педагога, который реализует себя, развивается личностно и профессионально в новых для него условиях деятельности и в то же время способствует личностному росту и развитию учащихся с разными образовательными возможностями.

Для решения поставленных задач был использован следующий диагностический инструментарий:

1) эссе на тему: «Мои доводы в пользу инклюзии»;

2) анкета для педагогов «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова);

3) анкета изучения особенностей образовательной среды образовательных учреждений для педагогов (И.А. Баева);

4) анкета Института коррекционной педагогики Российской Академии образования (ИКП РАО), разработанная авторским коллективом под руководством Н.Н. Малофеева.

В пилотажном исследовании приняло участие 234 педагога: 22 – педагоги, включенные в реализацию инклюзивной образовательной практики из разных субъектов Российской Федерации и 212 педагогов Ставропольского края.

Первой методикой, используемой в пилотажном эксперименте, выступило эссе «Мои доводы в пользу инклюзии...», в написании которого приняли участие эксперты-педагоги, имеющие разный стаж педагогической деятельности (от 2 до 25 лет), в том числе, работы с детьми с ОВЗ, из разных городов Российской Федерации (Казань, Москва, Пермь, Калининград, Красноярск, Нижний Новгород, Челябинск и др.) в количестве 22 человек.

Процедура контент-анализа эссе предполагала выделение качественных единиц (категорий анализа) с последующим переводом их в количественные.

С этой целью нами были сформулированы ключевые, концептуальные понятия исследования – категории контент-анализа, которые отражали отношение педагогов к процессам инклюзивного образования. Отдельным показателем выделялись риски и ресурсы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды (что необходимо для успешной реализации инклюзивной образовательной практики).

Далее нами фиксировалась частота (и объем) упоминания этих категорий в отдельных элементах эссе и во всей совокупности анализируемых текстов. Полученные количественные данные представлялись в виде абсолютного и относительного показателей и в дальнейшем

интерпретировались в соответствии с задачами пилотажного эксперимента (таблица 2).

Таблица 2 – Контент-анализ эссе «Мои доводы в пользу инклюзии»

№ п/п	Категории анализа	Абс. пок.	Отн. пок.
<b>1.</b>	<b>Отношение</b>		
1.1.	положительное	19	86%
1.2.	нейтральное/неоднозначное	1	5%
1.3.	отрицательное	2	9%
<b>2.</b>	<b>Риски ИОС</b>		
2.1.	неудовлетворенность пространственно-предметным компонентом ИОС (архитектурная и т.д. доступность)	7	32%
2.2.	процессуальные риски, связанные процессом обучения ребенка с ОВЗ (психодидактический компонент ИОС)	5	23%
2.3.	психологические риски (риск насилия в ИОС, риски взаимодействия – социально-психологический компонент ИОС)	8	36%
2.4.	кадровые (неготовность педагогов и др. специалистов, нехватка подготовленных специалистов)	10	45%
2.5.	неготовность родителей к инклюзивному обучению	7	32%
2.6.	контингент-риски (тяжесть нарушения в развитии)	7	32%
2.7.	неготовность государства и общества к принятию лиц с ОВЗ	8	36%
<b>3.</b>	<b>Ресурсы ИОС</b>		
3.1.	создание специальной образовательной среды	22	100%
3.2.	наличие архитектурного дизайна (архитектурная, информационная доступность, специальные средства обучения)	6	27%
3.3.	универсальный дизайн (адаптация методики и содержания обучения)	7	32%
3.4.	приоритет социальной инклюзии	12	55%
3.5.	готовность (толерантность) сверстников	8	36%
3.6.	готовность педагогов	10	45%
3.7.	готовность родителей	4	19%

Первой категорией анализа выступили единицы критерия «отношение» к инклюзивной образовательной среде.

Анализ ответов показал, что преобладает положительное (толерантное) отношение к процессам совместного обучения (86%).

Приведенные экспертами аргументы в пользу инклюзивного образования были разделены нами на три содержательные группы ответов.

Первая группа ответов касалась аспектов взаимодействия в инклюзивной образовательной среде: специалистами отмечается «возможность воспитания толерантности и равноправного отношения к детям с ОВЗ, что способствует снижению частоты случаев травли (буллинга) в отношении всех детей»; «преодоление социальной стигматизации», «умение взаимодействовать с разными людьми» и т.д. Вторая группа ответов отражала положительные стороны инклюзивного образования в отношении реализации особых образовательных потребностей детей с ОВЗ: «система подстраивается под потребности всех детей»; «организуется безбарьерная среда»; «обеспечивается индивидуальный подход в обучении»; «это не просто собрать детей вместе для обучения, это значит, чтобы каждый ученик чувствовал себя принятым», «...чтобы его способности и потребности учитывались и были оценены». И третья группа ответов касалась субъектов инклюзивной образовательной среды: «педагог повышает собственную профессиональную компетенцию»; «родители становятся соучастниками образовательного процесса».

При этом, рассматривая инклюзию в положительной модальности, педагоги отмечают, что это «дело будущего», «существуют отдельные практики инклюзии, но это не отвечает действующему законодательству об образовании»; «пока наше общество делает микрошажки в данном направлении».

Несмотря на явно положительное отношение к процессам инклюзии, несколько педагогов высказали свое неоднозначное и отрицательное отношение к инклюзивному образованию (5% и 9% соответственно), что отражено в таких репрезентациях, как «у меня неоднозначное отношение к инклюзии» и «я не сторонник инклюзии».

Анализ рисков (отдельная актуальная категория анализа) показал, что наиболее представленными являются кадровые риски (45%): педагоги

отмечают психологическую неготовность к взаимодействию в инклюзивной образовательной среде; недостаток профессионально подготовленных специалистов системы сопровождения и др.

Следующая группа рисков (36%) связана с рисками возникновения и фиксации социальных и психологических (эмоциональных, коммуникативных) барьеров, что, по их мнению, свидетельствует о неготовности государства и общества к принятию лиц с ОВЗ как партнеров по взаимодействию в разных общностях (модель «объект обременительной благотворительности» при декларируемой модели «развитие»).

В равном количественном эквиваленте (32%) выступили:

1) процессуальные и психологические риски: неудовлетворённость пространственно-предметным компонентом инклюзивной образовательной среды (материально-технической базой, отсутствием или недостаточностью архитектурной и информационной доступности, специальных средств обучения и др.); неготовность родителей к совместному обучению разных групп детей (несформированность компетенций у родителей детей с ОВЗ и страх, неприятие у родителей детей с нормотипичным развитием);

2) контингент-риски – риски, связанные со структурой и тяжестью нарушения в развитии у ребенка. Педагоги отмечают: «инклюзия зависит от возможностей и потребностей нашего ученика», «инклюзия должна быть умной и обоснованной и для учеников, которые имеют тяжелые и множественные нарушения в развитии инклюзивная форма обучения неприменима». Таким образом, педагоги рассматривают «полезность» инклюзии только для тех детей, которые имеют слабовыраженные недостатки развития и категорически против инклюзии детей, имеющих тяжелые нарушения в развитии.

Наименее выраженной группой (23%) стали риски, связанные с реализацией психодидактического компонента инклюзивной образовательной среды: нехватка учебников; трудности в написании адаптированных

образовательных программ; адаптации содержания материала в классах, в которых обучаются дети с ОВЗ и др.

И заключительной группой выступает категория анализа «ресурсы инклюзивной образовательной среды».

Единогласно (100%) педагогами была отмечена необходимость создания специальной образовательной среды, комфортной и безопасной для всех субъектов образовательных отношений:

– на уровне пространственно-предметного компонента (27%): наличие подготовленных аудиторий: «учебные кабинеты – мастерские жизни»; наличие визуальных систем поддержки и др.;

– на уровне психодидактического компонента (32%) – возможность использовать технологии универсального дизайна, предполагающего адаптацию методики и содержания обучения детей с разными образовательными возможностями;

– и приоритетного компонента – социально-психологического: готовность педагогов (45%), готовность сверстников к позитивному взаимодействию (36%) и готовность родителей (19%), обеспечивающая психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды: «когда родителям детей с ОВЗ не страшно быть неудобным с ребёнком вне стен дома»; «когда у педагога есть возможность уделить внимание всем детям». Большая часть педагогов (55%), рассматривая образовательную и социальную инклюзию, настаивают на необходимости достижения не академических результатов, а прежде всего включения учащихся в систему социальных отношений, переводя акцент с когнитивного образования на социальное взаимодействие: «от совместного обучения к совместной жизни в школе», где «только реальные взаимоотношения, возникающие в ходе совместного обучения, помогают осуществлять подлинное образование».

Таким образом, мы видим, что при положительном отношении к инклюзивной образовательной практике, основными выступают риски, связанные с реализацией социально-психологического компонента

инклюзивной образовательной среды и процессами взаимодействия в разных общностях «ученик-ученик», «ученик-педагог» и др. В качестве ресурсов психологической безопасности рассматриваются внешние ресурсы (готовность помещений и т.д.) при приоритетности внутренних (когнитивных, социальных, личностных) ресурсов, которые аккумулируются в системное образование – готовность.

Рассмотрев тенденции, отмечаемые у педагогов страны, перейдем к изучению вопросов психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в региональной практике.

В исследовании приняли участие 212 педагогов образовательных организаций г. Ставрополя и Ставропольского края, включенных в инклюзивную образовательную практику в течение разных временных периодов.

Для изучения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в представлениях педагогов края нами был использован следующий диагностический инструментарий: анкета для педагогов «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова); анкета изучения особенностей образовательной среды образовательных учреждений для педагогов (И.А. Баева).

Для исследования такого базового показателя психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, как отношение к инклюзивной образовательной среде (положительного (толерантного), нейтрального (индифферентного), отрицательного (интолерантного) нами использовалась анкета «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова).

Рассматривая опыт, имеющийся в области взаимодействия с детьми с ОВЗ, мы констатируем следующее: большинство опрошенных педагогов достаточно часто встречаются с детьми, имеющими ограниченные



возможности здоровья (46%). При этом педагоги считают, что дети с ОВЗ хотят общаться с детьми, как имеющими типичное, так и нетипичное развитие – 85%.

По отношению к детям с ОВЗ со стороны разных общностей мнения респондентов разделились: так, положительное отношение со стороны средств массовой информации отметило 37% (42% отрицательное). Отношение со стороны гражданского общества рассматривается «скорее как доброжелательное» – 31%. Наиболее высокий количественный показатель отрицательного отношения был отмечен в общности «сверстники-сверстник с ОВЗ» – 67% педагогов, тогда как положительное отношение отметили лишь 15% респондентов. На прямой вопрос, как вы относитесь к лицам с ОВЗ, 88% затруднились ответить. На наш взгляд, такой высокий количественный показатель связан с недостаточным опытом взаимодействия с детьми с ОВЗ с одной стороны и наличием большого количества психологических барьеров (страха, брезгливости, неосведомленности и др.) с другой. Именно поэтому интересными стали показатели ответов педагогов, связанные с чувствами, которые они испытывают при виде детей с ОВЗ (эмоциональный компонент отношения). Наибольшие показатели получены по чувствам, соотнесенных нами с положительным отношением: сочувствие (91%), сострадание (85%), жалость (76%). Среди негативных чувств преобладающими выступили дискомфорт (47%), страх (23%).

Педагоги считают, что отношение к детям с ОВЗ и возможность их обучения в инклюзивной форме образования зависит от особенностей их психофизического развития: тяжести и степени выраженности нарушений в развитии – 56% (это утверждение абсолютно созвучно мнению педагогов страны, когда они говорят о таких рисках, как контингент-риски). На наш взгляд, эти представления объективны и относительно образовательных условий для детей с разными нозологическими диагнозами. Так, образование детей в общеобразовательных организациях (инклюзивное образование), по мнению педагогов, в большей мере эффективно для детей с дефицитарным

развитием (детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата – 82%, слабослышащих – 59%, слабовидящих – 47%). Тогда как для детей с нарушениями интеллекта и расстройствами аффективной сферы наиболее оптимальными педагоги рассматривают условия специальных (коррекционных) школ – 82% и 76% соответственно. Одной из причин педагоги отмечают отсутствие необходимых условий – 23% или их частичную представленность – 68%. В большей степени отмечена недостаточность материально-технических (85%) и психологических условий (66%).

Контент-анализ ответов на открытый проективный вопрос «Каков ребенок с ОВЗ?» позволил большую часть ответов отнести к категории «обычный ребенок, но имеющий особенности» – 65%. 17% педагогов увидели «тонкость и хрупкость души у таких детей» и всего 6% – замкнутость и нереализованность.

Таким образом, можно отметить всю панораму отношения с её полярностями: от отрицательного к индифферентному и далее к положительному отношению. В то же время мы видим в ответах педагогов наличие психологических рисков, связанных с отрицательным отношением к детям с ОВЗ как основных субъектов их взаимодействия. Стоит отметить, что мнение педагогов края по многим позициям созвучно с мнением педагогов из разных регионов страны.

Для решения задачи выявления рисков и ресурсов психологической безопасности инклюзивной образовательной среды использовалась методика «Анкета изучения особенностей образовательной среды образовательных учреждений для педагогов» (И.А. Баева). Данная анкета была адаптирована нами с учетом особенностей субъектов инклюзивной образовательной среды, а именно – детей с ОВЗ и их родителей: так, в утверждения п. 6 с целью выявления частоты встречаемости конфликтов и их значимости для психологической безопасности инклюзивной образовательной среды нами были добавлены общности «ученик – ученик с ОВЗ», «ученик с ОВЗ – педагог», «педагог – родитель ребенка с ОВЗ» и «родитель ребенка с ОВЗ –

администрация школы». Пункт 14 нами был заменен на вопрос о том, какие мероприятия необходимы для формирования психологической безопасности субъектов инклюзивной образовательной среды (педагогов, учащихся с типичным и нетипичным развитием и их родителей). Данная формулировка предполагает поиск ресурсов обеспечения психологической безопасности субъектов образовательных отношений.

При анализе ответов мы также разделили их на несколько содержательных групп. Первая группа ответов была связана с рисками и ресурсами, обусловленными особенностями детей, включаемых в образовательную среду школы. Полученные данные позволяют отметить, что в образовательных организациях города и края представлены все категории детей с ограниченными возможностями здоровья (79%). Наиболее представленным контингентом являются дети в дефицитарном развитии: нарушениями слуха, зрения, речи, функций опорно-двигательного аппарата (46%). Достаточно высок показатель процента детей, имеющих аффективные и интеллектуальные расстройства (32%).

Представления о том, какие мероприятия проводятся в школе для данного контингента детей, сформированы у 70% респондентов. Среди основных мероприятий были выделены индивидуальные занятия с детьми (40%) и внеурочная деятельность (22%). Однако достаточно большое количество педагогов не знают о мероприятиях, которые проводятся в образовательной среде их школы (31%).

Поскольку основным содержанием социально-психологического компонента инклюзивной образовательной среды выступает взаимодействие в разных общностях, нам важно рассмотреть защищенность субъектов образовательных отношений от насилия, в первую очередь, психологического. Именно поэтому в анкете большое значение уделяется важности межличностных отношений для педагогического общения; вопросам возникновения конфликтов в разных общностях («ученик – ученик», «ученик – ученик с ОВЗ», «ученик – педагог): педагогам предлагается проранжировать

их по частоте встречаемости в школе и по значимости для психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Ответы педагогов показывают важность межличностных отношений для педагогического общения (59% участников опроса). Таким же показателем (59%) представлено и знание о том, что в образовательной среде школы проводится диагностика межличностных отношений учащихся и педагогов. В то же время педагоги отмечают, что в большей мере проводится диагностика индивидуальных особенностей учащихся (81%).

Изучая вопрос возникновения конфликтов в разных общностях («ученик – ученик», «ученик – ученик с ОВЗ», «ученик с ОВЗ – педагог», «педагог – педагог», «педагог – администрация школы», «педагог – родитель», «педагог – родитель ребенка с ОВЗ», «родитель – администрация школы», «родитель ребенка с ОВЗ – администрация школы»), педагогам предлагалось проранжировать их по таким критериям, как «частота встречаемости» и «значимость для психологической безопасности инклюзивной образовательной среды». Показатели «частоты встречаемости» и «значимости» конфликтов субъектов в инклюзивной образовательной среде представлены нами в таблице 3.

Таблица 3 – Показатели «частоты встречаемости» и «значимости» конфликтов в инклюзивной образовательной среде

№ п/п	Диады	Показатель частоты встречаемости	Показатель значимости для ПБС
1.	Ученик – ученик	51%	49%
2.	Ученик – ученик с ОВЗ	27%	53%
3.	Ученик – педагог	31%	64%
4.	Ученик с ОВЗ – педагог	27%	68%
5.	Педагог – педагог	28%	51%
6.	Педагог – администрация школы	32%	51%
7.	Педагог – родитель	31%	51%
8.	Педагог – родитель ребенка с ОВЗ	27%	56%
9.	Родитель – администрация школы	31%	51%
10.	Родитель ребенка с ОВЗ – администрация школы	25%	53%

Представленные количественные показатели по критерию «частота встречаемости» позволяют констатировать, что наиболее встречающимися являются конфликты в диаде «ученик – ученик» (51%). Конфликты в диадах «ученик – ученик с ОВЗ», «ученик с ОВЗ – педагог» являются менее выраженными (27%). Полученные данные представляют для нас исследовательский интерес.

В то же время, рассматривая критерий «значимость конфликтов для психологической безопасности инклюзивной образовательной среды», мы отмечаем, что конфликты в таких диадах, как «ученик с ОВЗ – педагог» (68%), «ученик – педагог» (64%), «педагог – родитель ребенка с ОВЗ» (56%), «ученик – ученик с ОВЗ (53%) и «родитель ребенка с ОВЗ – администрация школы (53%) рассмотрены в качестве наиболее значимых. Таким образом, взаимодействие в предложенных нами общностях и вопросы стратегий взаимодействия в них являются для педагогов весьма важными. Полученные данные позволяют предположить наличие у педагогов трудностей взаимодействия как с ребенком с ОВЗ, так и с его родителями.

Третья группа вопросов касалась психологической безопасности самого педагога: изучение сформированности представлений о ней у педагогов; аспектов, влияющих на психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды; ресурсов, которые необходимы педагогу, чтобы чувствовать себя защищенным.

Изучение представлений педагогов о психологической безопасности инклюзивной образовательной среды показало, что респонденты рассматривают ее как физическую и психологическую защиту (30%), доступную (архитектурную, информационную и т.д.) среду (19%), как комфортность всех участников образовательного процесса (14%). Также некоторые участники указали на толерантность и необходимость сопровождения субъектов инклюзивной образовательной среды (4 и 6% соответственно). Полученные данные согласовываются с теоретическими положениями, представленными в этой главе, и указывают на приоритетность

социально-психологического компонента инклюзивной образовательной среды, связанного с процессами позитивного взаимодействия субъектов образовательных отношений.

Педагоги отмечают, что частота обсуждений вопросов психологической безопасности (проблемы межличностных отношений, психологического климата и др.) недостаточная: 1 раз в четверть (57%), в ряде школ – 1 раз в год (20%). Чаще всего такие обсуждения проводятся в форме курсов (28%), семинаров (25%). В то же время достаточно представленной является группа ответов, в которых педагоги отмечают ответ «не знаю» – 44%. Это может говорить о том, что в общеобразовательных организациях недостаточно внимания уделяется вопросам психологической безопасности субъектов инклюзивной образовательной среды, и в первую очередь безопасности педагогов – ведущих субъектов инклюзивной образовательной среды.

Заключительным вопросом в данной группе стал поиск ресурсов, необходимых для того, чтобы педагог чувствовал себя защищенным в инклюзивной образовательной среде. Наибольшую представленность получил ответ «не знаю» (44%), что, на наш взгляд, указывает на то, что педагогам трудно осознать собственные потребности и трудности, связанные с реализацией инклюзивной образовательной практики. Отмечается желание найти защиту в государственных структурах: так, необходимость защиты государства отражена 22%. Особо значимыми для нас являются ответы, связанные с необходимостью приобретения знаний и опыта в области взаимодействия с субъектами инклюзивной образовательной среды (76%). Таким образом, мы можем выделить ресурсы, которые составляют интерес и область нашего исследования, а именно связанные с формированием личностно-профессиональной готовности педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде – теоретической, практической, личностной.

И заключительная группа вопросов касалась тех мероприятий, которые необходимы для обеспечения психологической безопасности всех субъектов образовательных отношений.

В группе педагогов наибольший показатель представлен потребностью в курсах повышения квалификации, программах профессиональной переподготовки, а также в проведении практико-ориентированных семинаров, круглых столов (55%). Для учащихся с типичным и нетипичным развитием предпочтительными мероприятиями с точки зрения педагогов являются тренинги (40%), беседы и «уроки доброты» (26%), внеурочная деятельность (21%). Для родителей детей с типичным и нетипичным развитием педагоги рассматривают в качестве необходимых беседы и консультации (48 и 43% соответственно). Такие формы, как классные часы и тьюторское сопровождение, составляют лишь 14% и 15% ответов.

В результате обобщений мы можем сделать вывод о недостаточности работы по обеспечению психологической безопасности инклюзивной образовательной среды; наличии трудностей у педагогов, связанных с осмыслением вопросов собственной безопасности; существовании объективных рисков, возникающих в процессе реализации инклюзивной образовательной практики и трудностях поиска ресурсов, необходимых для позитивного функционирования в инклюзивной образовательной среде.

Из группы респондентов нами были выбраны два педагогических коллектива образовательных организаций, которые включены в инновационную деятельность по реализации инклюзивных образовательных практик и примут дальнейшее участие в нашей экспериментальной работе: МБОУ СОШ №12 г. Новоалександровска, в количестве 38 педагогов (далее по тексту – ЭШ 1) – краевая инновационная площадка и МБОУ СОШ №21 г. Ставрополя, в количестве 40 человек – муниципальная инновационная площадка (далее по тексту – ЭШ 2).

Для решения задачи изучения отношения педагогов экспериментальных групп к реализации инклюзивной образовательной практики в качестве диагностического инструментария была использована анкета, разработанная в Институте коррекционной педагогики Российской академии образования

(авторский коллектив под руководством Н.Н. Малофеева), состоящая из 16 вопросов закрытого, открытого и смешанного типа.

Первая группа вопросов была направлена на получение фактической информации о респондентах (должность, стаж работы, наличие/отсутствие опыта работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья).

Большая часть педагогов ЭШ 1 имеет общий стаж работы от 10 лет и выше (52% педагогов), тогда как в ЭШ 2 большая часть педагогов имеет стаж работы до 10 лет.

Опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья имеют 55% педагогов ЭШ 1 (в основном, это дети с ослабленным здоровьем, задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата и нарушениями зрения) и 85% педагогов ЭШ 2 (дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с ослабленным здоровьем).

Вторая группа вопросов была направлена на выявление мнения респондентов о возможностях совместного обучения разных групп детей. При этом данная возможность рассматривалась в соотношении с количеством детей, включаемых в общий класс (1-2 человека или же 3 и более). Полученные результаты показали, что педагоги обеих школ положительно относятся к включению в общий класс следующих групп детей: с ослабленным здоровьем (63% и 90%), речевыми нарушениями (46% и 75%), нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (40% и 80%), с нарушениями зрения (55% в обеих школах). Из полученных данных можно сделать вывод о достаточно серьезном разбросе в показателях педагогов обеих школ. Так, в ЭШ 2 мы видим высокий процент принятия разных групп детей, тогда как в ЭШ 1 эти показатели значительно ниже.

Сходные показатели были получены нами и при оценке возможности открытия автономного (специального) класса в общеобразовательной школе.

По мнению педагогов ЭШ 1, наиболее эффективным является создание автономных классов для детей задержкой психического развития (55%) и умственной отсталостью (47%). Сходные данные наблюдаем и у педагогов



ЭШ 2, но при этом процентные показатели в пользу подобного решения более высокие: эффективным обучение в форме создания автономного класса для детей с умственной отсталостью рассматривают 90%, для детей с задержкой психического развития – 85% и для детей с нарушениями слуха – 75%.

Таким образом, наиболее толерантно педагоги обеих школ относятся к инклюзивному обучению таких категорий детей, как: дети с ослабленным здоровьем, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, речевыми нарушениями и нарушениями зрения и готовы принять 1-2 детей в обычный класс, в том числе свой. Но если речь идет о включении в общеобразовательный класс 3-5 младших школьников с ОВЗ, то значительно уменьшается доля педагогов, демонстрирующих положительное отношение к совместному обучению: так, детей с ослабленным здоровьем готовы принять педагоги ЭШ 1 – 16% и 55% ЭШ 2; с нарушениями функции ОДА – 2% и 45% соответственно; детей с речевыми нарушениями – 5% и 25% соответственно.

Работа с детьми, имеющими нарушения интеллектуального развития (умственную отсталость и задержку психического развития) представляет риск для педагогов обеих школ. Большинство педагогов пока не готовы к работе с ними в условиях массовой школы (54% и 50%; 52% и 35% соответственно) как в случае включения 1-2 детей, так и 3-5. В качестве трудностей педагоги ЭШ 1 указали процессуальные риски: неготовность перестроить свою работу в классе так, чтобы ребенок с умственной отсталостью и задержкой психического развития мог бы активно участвовать в занятии (44% и 41% соответственно). Эту же группу рисков выделили и педагоги ЭШ 2 (20%).

Таким образом, первое условие, которое оказывает влияние на позитивное отношение и психологическую безопасность педагогов как субъектов инклюзивной образовательной среды является количество включаемых детей и характер ограниченных возможностей ребенка (ментальных, сенсорных, двигательных, аффективных и др.), то есть контингент-риски. Эти данные коррелируют с показателями эссе и анкеты

«Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова), в которых мы видим, что большинство опрошенных педагогов положительно относятся к инклюзивному обучению детей с дефицитным развитием, но отрицательно – к инклюзии детей с интеллектуальными и аффективными расстройствами.

На наш взгляд, целесообразно здесь говорить и о кадровых (недостаточно сформированная готовность педагогов к инклюзивному обучению разных детей), и о психологических (наличие психологических барьеров у педагогов), и о процессуальных (неготовность к выстраиванию образовательного маршрута ребенка с ОВЗ) рисках.

Третья группа вопросов позволяла выявить мнения опрашиваемых о совершенствовании изучаемого явления – поиск ресурсов.

Изучая мнения о необходимой помощи, единогласно на первое место учителя обеих школ выдвинули доброжелательное отношение со стороны одноклассников (83% и 95%). Второе место по популярности занял ответ «доброжелательное отношение со стороны учителя» (75% и 80%) и заключительными выступили «систематические занятия со специалистом» (72% и 71%) и «помощь психолога» (63% и 80% соответственно). Мнения педагогов относительно трудностей, которые могут возникать в процессе реализации инклюзивной образовательной практики, имеют сходные и различительные характеристики. Так, в обеих школах в качестве основных трудностей рассматривается неадекватное отношение и неприятие детей (47% и 55%). Отметим, что в ЭШ 1 одной из причин называют отсутствие архитектурной доступности (72%).

Выделяя отрицательные стороны совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе, учителя обеих школ дают ответы следующего содержания: «не справятся с учебной программой» (58% и 55%), «такие дети могут быть мишенью насмешек» (27% и 70%). В то же время в качестве положительных сторон выступает возможность находиться среди здоровых детей и получить хорошее

образование (50% и 58%), а также нравственное воспитание всех школьников: развитие сочувствия, эмпатии, доброты, желания помогать слабому (69% и 55%).

Следовательно, следующей группой рисков выступают психологические риски – отрицательное или же индифферентное отношение сверстников к ребенку с ограниченными возможностями здоровья, а также трудности, связанные с реализацией образовательного маршрута ребенка (на уровне психодидактического компонента инклюзивной образовательной среды – процессуальные риски). И здесь следует отметить, что мнение педагогов экспериментальных школ прямо коррелирует с мнением педагогов края и педагогов, представляющих разные регионы страны.

Четвертая группа вопросов была направлена на выявление действий опрашиваемых или других лиц (детей, родителей и др.), предпринимаемых ради совершенствования изучаемого явления. Анализ ответов педагогов обеих школ позволил выделить приоритетные направления, влияющие на эффективность реализации инклюзивной образовательной практики и рассматриваемые нами как ресурсы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды: подготовка детей с нормотипичным развитием к принятию своего сверстника с разными вариантами нетипичного развития (64% и 79%), подготовка родителей детей с нормотипичным развитием к принятию детей с ОВЗ (69% и 75%); привлечение специалистов службы сопровождения, проводящих коррекционные занятия с детьми и помогающих педагогам (58% и 80%), подготовка педагогического коллектива к инклюзивному образованию (41% и 75% соответственно).

Обобщая полученные результаты исследования отношения педагогов, мы определяем его как позитивное и можем выделить те ресурсы, которые помогут создать комфортную и психологически безопасную инклюзивную образовательную среду (ранжированные по степени значимости): готовность педагогов к обучению детей с разными образовательными возможностями (рассматривается нами как личностно-профессиональная готовность);

готовность детского коллектива к принятию детей с ОВЗ (готовность к позитивному взаимодействию); готовность родителей к реализации инклюзивной образовательной практики; готовность пространственно-предметной среды (архитектурный дизайн и т.д.); наличие специалистов системы сопровождения и их помощь в реализации коррекционного компонента инклюзивного образования.

Исследование показало, что в качестве основных ресурсов обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды выступают личностные, когнитивные, социальные ресурсы субъектов образовательных отношений, которые аккумулируются в такое системное образование, как готовность, имеющее дифференцированное содержание, обусловленное субъектной позицией участников образовательных отношений.

Полученные пилотажные данные подтверждают положения теоретического анализа и позволяют перейти к следующему этапу исследования – разработке модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

## Выводы по главе 2

Можно утверждать, что сегодня психологическая безопасность рассматривается в целостном единстве внешней и внутренней сред. Интенсивно совершенствуется и используется ресурсный подход, направленный на своевременное выявление угроз и предотвращение рисков путем нахождения ресурсов среды и личности (И.А. Баева, М.И. Беляева, П.И. Беляева, Е.Б. Лактионова, Л.И. Шахова и др.).

Мы рассматриваем психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды как такое состояние среды, в которой нейтрализованы риски и имеются ресурсы, позволяющие реализовывать совместное обучение учащихся с разными образовательными возможностями.

Проведенный в рамках концепции обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды анализ структурно-содержательных характеристик позволил нам выделить в них ряд рисков, угрожающих эффективному функционированию среды:

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

2) на уровне психодидактического компонента мы видим проявление всех групп рисков: кадровых, процессуальных, психологических, контингент-рисков: несоответствие уровня требований учебного предмета возможностям учащегося с ОВЗ; трудности контакта с учителем; отсутствие мотивационной поддержки; отсутствие интеграции между посильной для обучающихся трансляцией предметного материала и сложностью заданий (требованиями программы) и др.;

3) на уровне социально-психологического компонента преобладающими являются психологические риски: наличие буллинга и моббинга, низкий уровень удовлетворенности взаимодействиями, психологические барьеры взаимодействия в общности «учитель – ученик», «ученик – ученик с ОВЗ», «учитель – родитель», что может привести к преобладанию в среде неэффективных стратегий взаимодействия, нарушающих психологическую безопасность субъектов образовательных отношений.

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

- внешних (готовность образовательной организации к реализации инклюзивной образовательной практики, деятельность специалистов службы сопровождения);

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

### **ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

#### **3.1. Концептуально-теоретические положения процесса обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды**

Для формирования четкого представления сущностного содержания инклюзивной образовательной среды и тех детерминант, которые обуславливают ее безопасность и психологическую безопасность ее субъектов, взаимосвязанных в условиях этой среды, правомерно обратиться к методу моделирования.

В психологических исследованиях в основном выделяют два направления применения метода моделирования (фр. *modele* – образец) (И.Н. Носс, М.Е. Ковалева и др.) [204]

Первое направление предполагает рассмотрение моделирования как знаковой (технической) имитации механизмов, процессов и результатов психической деятельности – модель психического объекта. В этом случае модель выступает: 1) как тип конструкции, 2) как эталон, образец для подражания; 3) как специальное представление объекта, реконструирующее его существенные черты.

Второе направление рассматривает предварительную организацию деятельности, воспроизведение того или иного ее вида путем искусственного конструирования среды для этой деятельности – психологическое моделирование. Психологическое моделирование предполагает реализацию ряда этапов [205].

С нашей работе считаем необходимым применить моделирование и как анализ моделей реально существующих положений и явлений для определения либо улучшения их характеристик (схематическая модель

психологической безопасности) и как психологическое моделирование, отражающее организацию психолого-педагогической деятельности, направленной на обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, включая разработку этапов обеспечения психологической безопасности, их технологическое наполнение, критериально-оценочные характеристики (концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды).

Первой стадией психологического моделирования является концептуально-теоретический этап, предполагающий построение гипотезы, и предметно-содержательный (содержательно-логический), направленный на разработку искусственного объекта в виде системы показателей, индикаторов и критериев. Тогда как на стадии реализации происходит последовательное разворачивание инструментально-методического, формально математического и интерпретационно-прогностического этапов [205, с. 93].

Обратимся к рассмотрению первого этапа психологического моделирования – концептуально-теоретическому.

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.

Данную систему взглядов мы формулируем, исходя из представленного выше теоретического анализа, в результате которого:

– определено понятие 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. В работе рассматривается инклюзивная образовательная среда конкретного локального учреждения (общеобразовательной организации) и конкретной образовательной ступени – начального общего образования;

- проведен структурно-содержательный анализ инклюзивной образовательной среды, в результате которого мы выделили три компонента: пространственно-предметный, психодидактический (содержательно-методический) и социально-психологический, содержательная наполняемость которых рассмотрена с позиции требований безопасности к каждому компоненту: архитектурная и информационная доступность, использование технологий универсального дизайна, позитивное (ненасильственное) взаимодействие субъектов образовательных отношений;

- рассмотрена психологическая безопасность, которая определяется нами как состояние образовательной среды, в которой нейтрализованы риски, а также имеются возможности (ресурсы), позволяющие осуществлять совместное обучение учащихся с разными образовательными возможностями;

- выявлены основные риски, возникающие в процессе реализации инклюзивной образовательной практики и влияющие на психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды как в целом, так и на уровне каждого компонента среды: кадровые, процессуальные, психологические, контингент-риски;

- обозначены ресурсы (внешние и внутренние), направленные на нивелирование рисков, которые аккумулируются в таком сложном системном образовании, как готовность: готовность образовательной организации к реализации инклюзивного образования, деятельность службы сопровождения; личностно-профессиональная готовность педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, готовность сверстников к

позитивному взаимодействию, соготовность родителей как коллективных субъектов.

Данные концептуальные положения, которые представляют собой сложную, динамическую структуру научного и практико-ориентированного знания, позволяют определить методологическую основу концепции обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

В основу данной концепции были положены следующие подходы: индивидуально-личностный, субъектно-деятельностный, антрополого-психологический, коммуникативно-ориентированный, экологический, ресурсный, средовой (И.А. Баева, И.В. Вачков, И.И. Исаев, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.) [67, 206, 213, 262, 294, 340].

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. Исходя из данного подхода, мы рассматриваем совокупность ресурсов субъектов образовательных отношений в таком системном образовании, как готовность, наполненную разным содержанием, исходя из индивидуальных, возрастных, личностных, типологических особенностей субъектов инклюзивной образовательной среды (учащихся, их родителей, педагогов).

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 психологического ресурса, что находит свое отражение в единстве психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и психологической безопасности личности.

Антрополого-психологический подход, в центре которого категории «со-бытие», «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 нам важен переход от предусубъектного, субъект-объектного типа взаимодействия к субъект-субъектному взаимодействию (деятельностно-ценностный и полусубъектный типы).

Экологический подход, с позиций которого личность рассматривается 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 обращает нас к категории «возможность», где мы рассматриваем 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 позволяет определить основные теоретические требования к организации конкретного процесса в образовании (в данном случае, инклюзивного процесса в образовании) на основе нахождения, использования, эффективного применения ресурсов согласно поставленным

цели и задачам. Он позволяет нам определить 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, и при этом обеспечить наличие ресурсов, проанализировать их представленность и состояние. 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, готовность 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. Именно поэтому для нас является важным показатель удовлетворенности архитектурной и информационной доступностью, специальными средствами обучения детей с ОВЗ, оформлением помещений и зон и др.

Психологически безопасная инклюзивная образовательная среда, как вид образовательной среды, выполняет как базовые (В.Г. Воронцова, Д.В. Григорьев, Ю.С. Мануйлов, Т.В. Менг, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин): образовательную, адаптивную, развивающую, воспитывающую, коммуникативную, так и специальные функции: коррекционно-развивающую, реабилитационную.

Одной из основных функций психологически безопасной инклюзивной образовательной среды является образовательная функция, которая призвана обеспечить ребенку с ОВЗ равные возможности в получении образования. При этом темп усвоения знаний детьми, имеющими нормотипичное развитие, не

должен снижаться при включении в класс ребенка с ОВЗ. Развивающая функция среды предусматривает использование педагогических технологий, адаптированных к возможностям учащихся с разными образовательными возможностями.

В связи с этим актуализируется адаптивная функция инклюзивной образовательной среды, направленная на приспособление окружающего пространства, подстройку технологий обучения под особые образовательные потребности учащихся с ОВЗ. Данная функция нашла свое отражение в требованиях архитектурного и универсального дизайна, технологии которого составляют основное содержание пространственно-предметного и психодидактического компонентов инклюзивной образовательной среды. К таким технологиям можно отнести: технологии, индивидуализирующие образовательный процесс (технологии «Step by step», средства педагогической поддержки и др.); технологии дифференцированного подхода (функциональной, смешанной дифференциации, проектной деятельности) и др.

Развивающая функция представлена совокупностью возможностей среды, направленной на развитие потенциалов ребенка с разными образовательными возможностями: познавательного, социального, личностного.

Не менее важной функцией является воспитывающая функция, направленная на формирование философии инклюзии, основанной на безусловном принятии и уважении прав и достоинств человека вне зависимости от его физического или психофизического статуса.

Трудности коммуникации являются одной из общих закономерностей психического развития детей с ОВЗ и обуславливают появление не только особых образовательных, но и коммуникативных потребностей. Отсюда – необходимость выделения коммуникативной функции психологически безопасной инклюзивной образовательной среды, направленной на развитие коммуникативных возможностей ребёнка в разных ситуациях

взаимодействия: навыков диалога, умения попросить о помощи в ситуациях затруднения, выразить эмоции и др. Коммуникативная функция инклюзивной образовательной среды позволяет сформировать не столько академическую успешность ребенка, сколько область «жизненной» компетенции. Реализации данной функции способствуют технологии прямого обучения социальным навыкам; через подражание; социально-имитационные и игровые технологии.

Анализ дефиниции «инклюзивное образование», представленный в первой главе, позволяет выделить коррекционно-развивающую функцию инклюзивной образовательной среды. Реализация данной функции призвана определить индивидуально-психологические и типологические, обусловленные этиологией и патогенезом нарушенного развития психологические особенности ребенка, и предоставить соответствующие его возможностям и потребностям ресурсы в виде специализированной психолого-педагогической помощи ребенку с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде [249].

Реабилитационная функция инклюзивной образовательной среды заключается в восстановлении прав ребенка с ОВЗ на приобщение к ментальным и нравственным ценностям народа, наследование культурно-исторического и социального опыта, на достижение максимально возможной для данного ребенка степени интеграции в общество в доступных для него сферах [80].

Реабилитация средствами инклюзивного образования осуществляется на следующих уровнях: на уровне содержания образования, методов обучения, границ образовательного пространства, на уровне подготовки кадров с учетом особых образовательных потребностей ребёнка и создании среды, в которой имеются ресурсы для их удовлетворения.

Концепция обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды основывается на принципах, которые определяют организацию, содержание, формы, методы ее обеспечения. Представим

краткую характеристику наиболее значимых из них: гуманизма, субъектности, диалогичности, полисубъектности, интегративности, включенности.

Принцип гуманизма предполагает уважение прав каждого субъекта инклюзивной образовательной среды на основе общечеловеческих ценностей. Данный принцип отражает основные положения инклюзивной политики – признание ценности каждого ребенка вне зависимости от его социального статуса, психического и психофизиологического состояния. Психологическая безопасность личности основана на уважении прав и достоинств каждого субъекта инклюзивной образовательной среды.

Реализация принципа субъектности выражается в том, что развитие потребностей личности, моделей ее поведения происходит при недирективном влиянии участников инклюзивной образовательной среды. Специалисты моделируют среду, предоставляя ребенку возможность самостоятельно выстраивать взаимоотношения с окружающими, что, в свою очередь, требует постепенного, поэтапного расширения круга общения ребенка, учета его индивидуальных особенностей в скорости освоения тех или иных навыков взаимодействия с окружающими.

Принцип диалогичности предполагает уход от позиции доминирования педагога в личностно-равноправные позиции взаимодействующих участников инклюзивного образовательного процесса (от учебно-дисциплинарной модели к личностно-ориентированной, основанной на диалоговых стратегиях). Диалог становится способом познания, основанном на взаимном уважении и принятии субъектов образовательных отношений в инклюзивной образовательной среде.

Принцип полисубъектности нацелен на взаимодействие нескольких групп субъектов образовательных отношений (обучающихся, педагогов, родителей). В инклюзивной образовательной среде важно обеспечить психологическую защищенность каждого субъекта образовательных отношений.

Принцип интегративности подразумевает осуществление комплексного (медико-психолого-педагогического) сопровождения субъектов инклюзивной образовательной среды с одной стороны, и интеграции деятельности команды администрации, педагогов, специалистов и родителей с другой стороны.

С.А. Котова отмечает: для того, чтобы добиться соответствия инклюзивной образовательной среды потребностям развития конкретного ребенка на той или иной стадии развития, необходима комплексная слаженная работа целого ряда специалистов, которые выступают соведущими родителям [146, с. 81]. Только слаженная, гармоничная, взаимообусловленная работа учителя с психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом, психофизиологом, медицинскими работниками обеспечит эффективное решение.

Принцип включенности реализуется через активную вовлеченность каждого субъекта инклюзивной образовательной среды в диалогическое взаимодействие. Это принцип ориентирует на сотрудничество, которое является основой формирования позитивного взаимодействия. Причем сотрудничество должно быть позитивным, а не «обязательным», только по необходимости и в рамках формального общения. Пассивность или отказ от взаимодействия станут механизмами включения деятельностных и коммуникативных барьеров.

Таким образом, методологическую основу концепции обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды составляют индивидуально-личностный, субъектно-деятельностный, антрополого-психологический, коммуникативно-ориентированный, экологический, ресурсный, средовой подходы. Концепция обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды основывается на принципах гуманизма, субъектности, диалогичности, полисубъектности, интегративности, включенности.

От концептуально-теоретического этапа перейдем к предметно-содержательному или содержательно-логическому, предполагающему



разработку искусственного объекта в виде системы показателей, индикаторов, критериев.

В качестве такого искусственного объекта в нашем исследовании выступает схематическая модель психологической безопасности, которая представляет собой систему объектов или знаков, воспроизводящих некие существенные свойства системы-оригинала, облегчающие процесс получения информации об интересующем нас объекте.

Общая логика построения модели следующая [270]:

- 1) выделение объекта моделирования и расчленение его на части;
- 2) выявление главных взаимосвязей;
- 3) определение того, как изменение одних факторов будет влиять на другие компоненты модели;
- 4) понимание того, как будет в целом функционировать механизм, будет ли он адекватно описывать динамику интересующих исследователя параметров.

В схематической модели, отраженной на рисунке 5, нами представлены критерии и показатели психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, отражённые в оценках ее участников (педагогов, детей и их родителей), риски и ресурсы психологической безопасности, характеристика которых рассмотрена в главе 2 и предположение о том, что личностные, когнитивные и социальные ресурсы субъектов образовательных отношений, аккумулированные в таком сложном образовании, как готовность (личностно-профессиональная готовность педагогов, готовность младших школьников к позитивному взаимодействию, соготовность родителей), обеспечивают психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды и ее субъектов.

Таким образом, на основе концептуальных теоретико-методологических положений мы разработали схематическую модель психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, представленную системой индикаторов, критериев и показателей.



Рисунок 5 – Схематическая модель психологической безопасности инклюзивной образовательной среды

Для целостного понимания процедур реализации предметно-содержательного этапа нам необходимо провести анализ критериев, показателей и отдельных индикаторов психологической безопасности, отраженных в оценках участников образовательных отношений (педагогов, обучающихся с разными образовательными возможностями и их родителей).

### **3.2. Критерии и показатели психологической безопасности инклюзивной образовательной среды**

Опираясь на положения концепции И.А. Баевой [25], считаем, что состояние психологически безопасной инклюзивной образовательной среды фиксируется прежде всего через отношения ее участников и проявляется в оценках ее основных субъектов: обучающихся, педагогов, родителей.

Анализ научных подходов к проблеме психологической безопасности образовательной среды позволил выделить следующие основные критерии и показатели такой оценки (И.А. Баева, П.И. Беляева, Е.Б. Лактионова, Н.Г. Рассоха, Л.С. Решикова, Л.И. Шахова и др.) [30, 44, 233, 233, 235, 324]:

1) отношение к образовательной среде (его когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты), отражающее референтность среды для субъектов образовательного процесса (учителей, учеников, родителей). Как отмечалось в главе 2, одним из рисков нарушения психологической безопасности является «...непризнание референтной значимости образовательной среды ее участниками и, как следствие, реализация намерения ее покинуть или отрицание ее ценностей и норм» [21, с. 13];

2) удовлетворенность субъектов отдельными составляющими школьной среды, основными характеристиками взаимодействия в ней. Отсутствие удовлетворенности базовыми показателями процесса взаимодействия всех субъектов образовательной среды (педагогов, учащихся, родителей) рассматривается нами как риск психологической безопасности, так как именно в этой удовлетворенности содержатся возможности и условия, которые обеспечивают деятельностное участие и личностное развитие всех участников педагогического процесса;

3) уровень защищённости от психологического насилия в процессе взаимодействия. Основными рисками нарушения психологической

безопасности являются проявления насилия, рассмотренные нами в понятиях буллинга, моббинга, синдрома педагогического насилия.

Эмпирическими проявлениями психологической безопасности могут считаться проявления гуманно-ориентированной, антропоцентрически организованной среды, в которой имеются: эмоциональный комфорт, возможность выразить мнение и поддержать чужое, уважение к себе, сохранение достоинства, возможность обращения за помощью, учет личных проблем и трудностей, внимание к вопросам и выдвинутым предложениям [30].

Эту же точку зрения разделяет Э.Э. Сыманюк, выделяя в качестве показателей психологической безопасности образовательной среды низкий уровень психологического насилия, отсутствие непреодолимых противоречий между участниками взаимодействия, преобладание диалогической направленности общения, позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у ее участников, преобладание гуманистической центрации субъектов образовательного пространства, высокий уровень удовлетворенности образовательной средой [290].

Оценка психологической безопасности личности младшего школьника, по мнению П.И. Беляевой, возможна через следующие критерии [43]: защищенность (ощущение поддержки и принятия со стороны педагогов, родителей и учащихся); удовлетворенность собой как субъектом учебной деятельности и межличностными отношениями; уверенность в себе (проявляется в отсутствии школьной тревожности), переживание субъективного благополучия; ассертивное (уверенное) поведение в трудных ситуациях общения и деятельности как способность конструктивно отстаивать свои интересы.

При этом защищённость, удовлетворённость, уверенность в себе отражают субъективный аспект психологической безопасности и оцениваются при помощи диагностики самих младших школьников (диагностический подход к оценке). Объективный показатель охватывает все три компонента

психологической безопасности, которые проявляются на уровне поведения ребенка и могут быть оценены экспертами – людьми, которые хорошо его знают (экспертный подход) [44, с. 115].

В свою очередь, Л.С. Рещикова рассматривает в качестве критериев психологической безопасности, которые отражаются в представлениях младших школьников, качество физического пространства, в котором происходит взаимодействие, взаимоотношения в общностях «учитель – ученик», «ученик – ученик», имеющиеся угрозы [235, с. 70].

Сходный подход мы находим в исследовании Н.Г. Рассоха, которая отмечает, что «... психологическая безопасность образовательной среды может рассматриваться как защищенность от психологического насилия во взаимодействии по таким структурным компонентам как унижение, угрозы, недоброжелательное отношение, игнорирование, принуждение, выделенные на основе представлений учителей, учащихся и их родителей» [233, с. 6].

Предложенные критерии и показатели важны для любой образовательной среды, и особенно для среды, в которую включаются дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, о чем свидетельствуют исследования Э.Б. Дунаевской, О.Ю. Литвинцевой, Н.Н. Никулиной и др. [102, 165, 202].

Так, И.Н. Никулина выделяет релевантные характеристики, позволяющие обеспечить инклюзивной образовательной среде развивающий и безопасный характер [202, с. 31]:

– устойчивое позитивное отношение всех субъектов образовательного процесса (независимо от наличия или отсутствия нарушений развития) к образовательной среде, в которой они непосредственно взаимодействуют;

– удовлетворенность субъектов образовательного процесса с типичным и нетипичным развитием основными характеристиками взаимодействия;

– психологическая безопасность и комфортность образовательной среды для любого субъекта образовательного процесса.

Э.Б. Дунаевская, экспериментально изучая особенности параметров психологической безопасности образовательной среды начального общего образования, реализующего инклюзивную практику, отмечает, что полученные результаты свидетельствуют о том, что психологическая комфортность, удовлетворенность и отношения в образовательной среде школы, реализующей инклюзивную практику, имеют более низкие значения, чем в образовательной среде школы, не реализующей инклюзивную практику [101, с. 273].

Обобщённый анализ проведенных исследований позволяет выделить первый критерий психологической безопасности инклюзивной образовательной среды – отношение (позитивное, отрицательное, нейтральное), отражающее референтность среды для субъектов образовательного процесса [29, с. 20].

На наш взгляд, рассматривая отношение как характеристику психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, важно говорить и об отношении ее субъектов к самой идее совместного обучения, её рискам и целям.

Рассмотрение отношения как базового критерия психологической безопасности инклюзивной образовательной среды требует обращения к компаративному анализу феномена нетипичности и к эволюционному переходу отношения общества от периода, характерной моделью которого является модель «недочеловек» (агрессия и нетерпимость) к модели «развитие», основанной на принципах гуманизма, равенства возможностей, партнёрства (принятие и готовность к позитивному взаимодействию) [275, с. 90].

В исследованиях Н.Н. Малофеева выделяется пять периодов эволюции отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья [179, 180].

Первый период (988 – 1725 г.г.) – период «от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости заботы» о людях с нетипичным развитием. Характерной моделью отношения общества к лицам, имеющим отличие от других, является модель «недочеловек», которая к концу периода сменяется на модель «больной человек». В основе данных моделей – отрицательное отношение к людям, имеющим нетипичное развитие.

Второй период (1726 – 1807 г.г.) характеризуется обретением лиц с ОВЗ «права на признание», открытием первых специальных школ. Количество учреждений для лиц с ОВЗ невелико и к концу XVIII столетия их количество составляло всего три учреждения [36]. Данный период характеризуется как стадия социализации: начинается обучение лиц с нарушениями слуха, зрения и умственной отсталостью, что положительно влияет на развитие готовности общества к взаимодействию с людьми, имеющими нетипичное развитие. Основная модель отношения общества на данном этапе к лицам с ОВЗ – модель «Объект обременительной благотворительности».

Третий период (1808 – 1936 г.г.) – период обретения «права на специальное обучение»: от обучения отдельных групп (глухих, слепых и умственно отсталых) детей к пониманию необходимости развёртывания системы специального образования и развития специальной педагогики. Особенностью третьего периода является формирование законодательной базы, обеспечивающей право детей с особенностями в развитии на получение специального образования. На этом этапе начинается подготовка специалистов для реализации специального образования детей с разными вариантами нетипичного развития. Идеи толерантности активно внедряются, но фактически люди с ОВЗ отделены от общества. Основной моделью отношения общества на данном этапе остаётся модель «Объект обременительной благотворительности».

Четвертый период знаменуется гарантией государства в получении права на специальное образование большинству лиц с ОВЗ (1936 – 1991 г.г.). Появляется большое количество фундаментальных работ по различным

отраслям специальной педагогики и психологии; расширяется количество специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, а также окончательно формируется структура специального образования в России.

После распада СССР в 1991 году руководство РФ подпишет международные документы о правах инвалидов, формально переводя страну в пятый период, который характеризуется предоставлением государством детям с ОВЗ права как на специальное, так и на интегрированное (в том числе, и инклюзивное) обучение (1991 – по настоящее время). Россия не только провозглашает смену отношения к лицам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, но и совершает свои первые шаги в реализации курса интеграции и инклюзии. Инклюзивное образование теперь нормативно закреплённое право семьи и ребенка с ограниченными возможностями здоровья на равный доступ к образованию (ФЗ «Об образовании», 2012 г.). Меняется профессиональная лексика, отражающая переход от медицинской к социальной модели, от «болезни», «инвалидности» к признанию личности, имеющей особые образовательные потребности (модель «развитие»).

Тем не менее, вынуждены констатировать, что практика отношения к лицам с инвалидностью и ОВЗ как к пассивным потребителям льгот, предлагаемых со стороны «здорового» общества, до сих пор широко распространена в России (модель «объект обременительной благотворительности»). Современными исследователями отмечается большое количество «отношенческих» (психологических) барьеров, стереотипов и предрассудков, создаваемых обществом, а также неготовность условий общеобразовательной школы соответствовать разнообразным потребностям учащихся.

С учетом эволюции взглядов общества на проблему нетипичного развития, считаем возможным рассмотреть категории «отношение» через призму толерантности, а именно: от отрицательного (интолерантного)



отношения (модель «недочеловек») – к индифферентному (нейтральному) – до положительного, принимающего (толерантного) – модель «развитие».

Определяющим для личности В.Н. Мясищев считает ее отношение к людям, проявляющееся одновременно во взаимоотношениях. Тогда субъективное отношение, выражаясь в реакциях и действиях, обнаруживает объективность, а индивидуально-психологическое становится социально-психологическим [197, с. 48].

Когда анализу подвергаются особенности отношения человека, актуален не столько количественный признак широты общения, сколько качественные аспекты: на какой основе, как человек устанавливает контакты с другими, как относится к людям различного общественного положения, разного возраста и, что особенно важно для нашего исследования, с разными образовательными возможностями [246].

Понятие отношений охватывает широкий ряд моделей поведения и сложных межличностных взаимодействий в пространстве школы.

В.А. Ясвин, рассматривая локальную образовательную среду, предлагает три продуктивных направления в исследовании безопасных отношений [340, с. 96]:

- 1) безопасность во взаимоотношениях с младшими, ровесниками, сверстниками и старшими;
- 2) безопасность в отношениях с учителями, администрацией и другими представителями институционального управления;
- 3) безопасность в отношениях с внешней средой обитания.

Отношение к школе различных категорий членов образовательного сообщества (первое и второе направление) характеризует социально-психологический компонент школьной образовательной среды, тогда как отношения с внешней средой обитания касаются характеристик психодидактического и пространственно-предметного компонентов.

Отношение как сложный психологический феномен имеет три компонента [25, 340]:

1. Эмоциональный компонент выражен оценочными суждениями, выбором предпочтений и совокупностью чувств человека: это отношение по шкале «нравится – не нравится».

2. Познавательный (когнитивный) отражает степень интереса к школьной жизни, изменения в мотивации и направленности познавательной активности человека.

3. Поведенческий рассматривается, с одной стороны, как практический – готовность к практической деятельности, связанной со школой и, с другой, – как деятельностный, поступочный, выраженный в активности личности, которая может быть направлена как на само образовательное учреждение, так и на формирование у других людей соответствующего отношения к школе (с учётом собственного эмоционального вектора). Поступочный компонент является концентрированным выражением отношения, способом его реального проявления [340].

Данные компоненты являются релевантными компонентам готовности субъектов образовательных отношений как сложного психологического феномена. На наш взгляд, толерантное отношение является той самой установкой, которая способствует формированию готовности субъектов образовательных отношений к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде и может выступать как показатель психологической безопасности, и, в то же время, как показатель готовности. И тогда, в данном рассмотрении толерантное отношение – это предстартовая готовность к вступлению в позитивное взаимодействие в инклюзивной образовательной среде, («субъект-субъектное», «полисубъектное» по И.В. Вачкову; «ненасильственное» по В.Г. Маралову, В.А. Ситарову) [66, 183].

Ю.В. Мельник рассматривает толерантное отношение как своеобразную поведенческую модель, основанную на признании многообразия источником культурного, социального, педагогического и психологического благополучия общества [188, с. 153].

В контексте работы с толерантным отношением в качестве ведущего показателя психологической безопасности инклюзивной образовательной среды следует рассмотреть типологию отношений к нетипичному ребенку со стороны сверстников в инклюзивном классе, представленную в исследовании Ю.В. Мельник [189]. Данную типологию мы раскрыли через характеристики отношения (интолерантное, нейтральное, толерантное) и через опосредованные ими типы взаимодействия (согласно выделенным в исследованиях И.В. Вачкова и уже описанными нами в главе 1) [276].

Первый тип отношений проявляется в переживании страха, опасности, которые отражаются в таких действиях ребенка с нормотипичным развитием, как игнорирование нетипичного сверстника, эксклюзия. Нетипичный сверстник рассматривается как непредпочитаемый. У типичных сверстников сформирован только когнитивный компонент толерантного отношения (знание о том, что такой ребенок есть в классе), но основной установкой является избегание взаимодействия. На наш взгляд, такое отношение отражается в виде предсубъектного или субъектно-отчужденного взаимодействия, в котором каждый из участников взаимодействия не придает особой ценности ни себе, ни партнеру (положение предсубъектов). В целом такое отношение рассматривается нами как интолерантное.

Второй тип отношений – внешняя демонстрация толерантного отношения к инклюзии нетипичного ребенка, но восприятие его в качестве чужого члена общины (преобладает когнитивный и эмоциональный компоненты толерантного отношения). Чаще всего это проявляется в эмоционально-оценочных характеристиках нетипичного сверстника – это «особенные» дети, «их нельзя обижать» и т.п. Мы считаем, что в таких высказываниях младшие школьники транслируют социальные и нравственные установки тех взрослых, на которых ориентируются в этом возрасте. Здесь уместно говорить о субъект-объектном взаимодействии, в котором Другой выступает для каждого участника как объект, обладающий специфическими

особенностями (атомарный коллективный субъект). На наш взгляд, это говорит о нейтральном отношении к сверстнику.

Третий тип включает в себя более сложные формы толерантного отношения: нетипичный сверстник рассматривается как «тот, кто нуждается в моей помощи» (когнитивный, эмоциональный и поведенческий компонент). Возрастает субъективная значимость и активность отношений в инклюзивной образовательной среде. И здесь уже речь идёт о зарождении толерантного (положительного) отношения к ребёнку с нетипичным развитием.

Четвёртый тип основан на типичных отношениях взаимоподдержки и может быть отражен в такой транскрипции как «мой нетипичный сверстник такой же как я, но немного другой». В этом случае каждый участник взаимодействия отражает и себя, и другого человека в качестве субъекта и видит ценность в Себе, и в Другом (корпоративный коллективный субъект). Это взаимосвязь симметричная; тип взаимодействия субъект-субъектный, чаще всего оно происходит в совместной личностно-значимой деятельности (деятельностно-ценностное взаимодействие).

Последующие – пятый и шестой типы – предполагают абсолютное принятие и проведение свободного времени вместе «как с одним из моих друзей» (5 тип) или «как с самым лучшим другом» (6 тип). Так выглядит толерантное (положительное) отношение к сверстнику, которое выросло в полисубъектный тип взаимодействия – универсальный полисубъект.

Рассматривая взаимоотношения между учеником и педагогом, И.В. Вачков отмечает, что в инклюзивной образовательной среде возможно существование такой общности «учитель-ученики», которая не обладает качеством полусубъектности и может проявляться в следующих стратегиях: манипуляция учителем учащимися; преследование разных утилитарных целей, но это не цели развития; преследование одних и тех же целей – целей развития, но общность находится на ранних стадиях становления, что проявляется в использовании учителем учебно-дисциплинарного стиля взаимодействия, рассмотренного нами выше как достаточно серьезный риск в

социально-психологическом компоненте инклюзивной образовательной среды. Такие общности в инклюзивной образовательной среде встречаются чаще, чем полисубъекты [67].

Следовательно, одним из эмпирических критериев психологической безопасности инклюзивной образовательной среды является отношение к ней (позитивное (толерантное), индифферентное (нейтральное), отрицательное (интолерантное) и взаимоотношения в ней (от предсубъектного к полисубъектному). Интегральный показатель отношения к образовательной среде может являться индикатором ее референтности для субъектов учебно-воспитательного процесса [156, с. 77].

Следующим критерием психологической безопасности инклюзивной образовательной среды выступает удовлетворённость, рассматриваемая как психологический феномен, тесно связанный с категорией «отношение».

М.Ю. Семенов подчёркивает, что «удовлетворенность как обобщённая характеристика отношения к миру и его объектам и явлениям является комплексной, системной характеристикой взаимоотношений человек – окружающий мир» [258, с. 154].

Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко, рассматривая удовлетворенность как психологический феномен, обращают внимание на то, что она является «субъективной оценкой качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, жизни в целом, отношений с людьми, самих людей, в том числе и самого себя (самооценка)» [56, с. 555]. Поскольку оценка является частным случаем проявления отношения, то и удовлетворённость рассматривается как один из аспектов проблемы отношений.

В контексте нашего исследования интересной является позиция Е.Н. Ильина, который понимает удовлетворенность «...как отношение к выполняемой деятельности, образу жизни. Исследователь предлагает дифференцировать понятия «удовлетворённость» и «удовольствие», определяя удовлетворенность как состояние, которое человек испытывает в результате достижения целей [116, с. 62].

Удовлетворенность, понимаемая как устойчивое долгосрочное положительное эмоциональное отношение (установка) человека к чему-либо в результате неоднократно испытанного удовлетворения в какой-то сфере жизни и деятельности и высказываемое в форме суждения, выполняет долгосрочную оценочную функцию, поэтому она является положительным оценочным отношением, а неудовлетворенность – отрицательным. Удовлетворенность есть выражение положительного отношения к какому-либо фактору жизни, работы в результате неоднократно испытываемого удовольствия и гарантированного, с точки зрения субъекта, получения этого удовольствия и впредь.

Удовольствие или удовлетворение можно определить как положительное переживание человеком его эмоциональной реакции на совершаемые или совершенные действия и поступки, а также произошедшие или происходящие события. Между удовлетворенностью и удовлетворением существует функциональная связь, но никак не тождество. Удовлетворение – первичный феномен, а удовлетворенность – вторичный.

Е.Б. Лактионова, разделяя данную позицию, рассматривает удовлетворенность как эмоционально окрашенное состояние человека, возникающее на основе соответствия его намерений, установок, надежд, потребностей с последствиями и результатами деятельности, а также результатом взаимодействия с социальным окружением [156].

Исследования (Н.Д. Левитов, А.Н. Лук, Л.Г. Уваркина) показывают, что отношение и переживания взаимосвязаны, при изменении первого происходит изменение второго [161, 171, 299]. В связи с этим удовлетворенность рассматривается как эмоциональное переживание (Н.Д. Левитов, А.Н. Лук) [161, 171], устойчивое эмоциональное отношение (П.М. Якобсон) [335].

Мы считаем, что удовлетворенность инклюзивной образовательной средой и ее отдельными компонентами будет иметь разное содержание, обусловленное субъектной позицией участников образовательных отношений.

Удовлетворенность младшего школьника в аспектах субъективного и социального благополучия – это удовлетворенность собственной учебной деятельностью, эмоционально-положительными отношениями с учителями и сверстниками, в том числе с нетипичным развитием, пространственно-предметным компонентом среды и др.

Удовлетворенность как фактор является основой для принятия субъектом решения о продолжении деятельности, в которую он включен. Следовательно, удовлетворенность педагогов связана с удовлетворенностью профессиональной деятельностью и является результатом оценки своей работы, позволяющей достичь определенных ценностей, связанных с работой, при условии, что эти ценности дают возможность удовлетворить потребности индивида [353].

Удовлетворенность профессиональной деятельностью представляет собой интегральную психологическую характеристику отношения личности к различным социально-психологическим факторам профессиональной деятельности. Она возникает сначала как психологический результат трудовой активности и выступает в дальнейшем как фактор, стимулирующий развитие личности в профессиональной деятельности [299].

Основными факторами удовлетворенности педагогов профессиональной деятельностью являются условия труда (заработная плата, характер взаимоотношений с администрацией и коллегами, возможность профессионального развития, престижность профессии и др.), содержание труда (творческий характер работы, взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений и др.), результаты труда (положительная динамика обучающихся, наличие педагогического опыта и др.) [327].

Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью, в свою очередь, выступает фактором профессионального развития личности, детерминирующего эффективность образования [82].

На наш взгляд, удовлетворенность педагога инклюзивной образовательной средой в целом и отдельными ее характеристиками

стимулирует личностное и профессиональное развитие педагога, влияет на принятие решения о продолжении образовательной деятельности с разными группами обучающихся (как с типичным, так и с нетипичным развитием).

Мощным стимулом развития инклюзивной культуры и практики в образовательной организации является удовлетворённость родителей, которые являются значимой частью общества и обладают всей полнотой прав и значительными (в том числе финансовыми и правовыми) ресурсами.

Рассматривая выделенные нами вопросы в формате инклюзивной образовательной среды можно говорить о том, что отношение родителей к инклюзивной образовательной среде, их удовлетворенность взаимоотношениями с другими субъектами образовательного процесса как участниками образовательной среды и их включенность, соучастие в функционировании инклюзивной образовательной среды являются показателями меры признания родителями референтной значимости инклюзивной образовательной среды, ее ценностей, традиций и норм.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что в качестве основных показателей удовлетворенности компонентами инклюзивной образовательной среды мы рассматриваем следующие.

На уровне пространственно-предметного компонента показателем является удовлетворенность всеми субъектами образовательных отношений пространственно-предметными характеристиками среды. Удовлетворенность данным компонентом очень важна, так как автономность ребенка, имеющего двигательные, сенсорные и др. нарушения начинается именно с освоения того пространства, в котором будет осуществляться взаимодействие с объектами и субъектами окружающей среды (педагогами и учащимися). Наличие условий для ребенка обеспечивает ощущение безопасности как ребенка, так и его родителей. В то же время, наличие материально-технической базы, позволяющей педагогу осуществлять жизнедеятельность и обучение детей в школе, является неотъемлемым условием его удовлетворенности.



Психодидактический компонент инклюзивной образовательной среды обуславливает подбор методов и средств обучения, соответствующих, с одной стороны, особым образовательным потребностям ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а, с другой, – логично встроенных и соотнесенных с содержанием, темпом освоения и технологиями обучения сверстников с нормотипичным развитием. Удовлетворённость данным компонентом особенно важна для педагогов и родителей. Для педагогов важна удовлетворенность, связанная с профессиональными умениями реализации основного образовательного маршрута большей части детей класса и интеграцией в этот маршрут адаптированной образовательной программы ребенка с ОВЗ. Для родителей типично развивающихся детей необходимо, чтобы совместное обучение ребёнка с ОВЗ и собственного ребенка не влияло на качество учебного процесса последнего, тогда как для родителей детей с ОВЗ интересным является соответствие содержания и методов обучения особым образовательным потребностям ребенка.

Основным показателем удовлетворённости социально-психологическим компонентом является удовлетворённость взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде. Речь идет о позитивном (ненасильственном) контакте субъектов инклюзивной образовательной среды, основанном на положительном отношении к другому, взаимном признании занимаемых позиций и гармоничных межличностных отношениях, на фактах взаимопомощи и взаимной поддержки. Важно отсутствие явлений дискриминации учеников с ОВЗ со стороны сверстников и учителей школы, наличие партнёрства между учителями и родителями, понимания между администрацией и работниками.

Центрообразующим критерием психологической безопасности инклюзивной образовательной среды является защищенность субъектов образовательных отношений от проявлений насилия в инклюзивной образовательной среде, которое может проявляться как буллинг в среде

сверстников или же как моббинг по отношению к педагогам. Риски, связанные с данным критерием, рассмотрены нами в предыдущей главе.

На основании вышеизложенного нами выделены критерии и показатели психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, структурировано представленные в таблице 4.

Таблица 4 – Критерии и показатели психологической безопасности инклюзивной образовательной среды

№ п/п	Критерии	Показатели
1.	Отношение	1) отношение к инклюзивной образовательной среде (положительное (толерантное), нейтральное (индифферентное), отрицательное (интолерантное)); 2) отношения в общностях «педагог-ученик», «ученик-ученик» и др.
2.	Удовлетворенность инклюзивной образовательной средой и взаимодействиями в ней	1) пространственно-предметным компонентом: качеством физического пространства; 2) психодидактическим: содержанием, технологиями обучения и т.д. 3) социально-психологическим: взаимодействиями в общностях: «педагог-ученик», «ученик-ученик» и др.
3.	Защищенность от насилия	1) защищенность от физического насилия; 2) защищенность от психологического насилия

Отношение к инклюзивной образовательной среде (его когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты) отражает референтность среды для субъектов инклюзивного образовательного процесса (учителей, учеников, родителей) как базовый критерий.

Учитывая эволюцию взглядов общества на феномен нетипичности, мы рассматриваем отношение через призму толерантности с точки зрения психологического анализа и определяем его как интолерантное (отрицательное), нейтральное (индифферентное) и толерантное (положительное). В свою очередь, отношение будет проявляться и во взаимоотношениях в общностях «учитель – ученик», «ученик – ученик», «учитель – родитель» и т.д. Эти проявления могут быть проранжированы от субъект-объектного (предсубъектного, основанного на манипуляции и давлении, нарушающем безопасность партнеров по взаимодействию) до

субъект-субъектного (деятельностно-ценностного и полисубъектного) взаимодействия.

Удовлетворенность рассматривается нами как с позиции удовлетворённости отдельными составляющими школьной среды (пространственно-предметным, психодидактическим компонентами), так и с точки зрения основных характеристик взаимодействия в ней (социально-психологический компонент).

Защищённость от психологического насилия в процессе взаимодействия проявляется в форме позитивного (ненасильственного) взаимодействия как на уровне вертикальных, так и на уровне горизонтальных отношений в инклюзивной образовательной среде (отсутствие явлений буллинга, моббинга).

### **3.3. Концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды**

Рассмотрев в параграфе 3.1. и 3.2 концептуально-теоретический и предметно-содержательный (содержательно-логический) этапы психологического моделирования, обратимся к стадии реализации психологического моделирования, включающей инструментально-методический, формально математический и интерпретационно-прогностический этапы.

На инструментально-методическом этапе моделирования для установления связей между теорией и эмпирическими наблюдениями считаем целесообразным создание концептуальной модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, которая представляет собой совокупность взаимосвязанных понятий, лежащих в основе исследовательского дизайна, системное описание исследуемой области, в данном случае, – в области психологической безопасности (рис. 6).



Рисунок 6 – Концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды

Концептуальная модель дает нам возможность четкой постановки исследовательских вопросов, помогает решить, какие переменные наиболее важны, существенны, какие связи наиболее значимы, и, следовательно, какую информацию необходимо собирать. Она структурирует процесс исследования, позволяет увязать теорию и эмпирические данные, направляет сбор данных и их последующую интерпретацию [334].

В основу концептуальной модели положены четыре блока: целевой, методологический, содержательно-технологический и аналитико-результативный.

**Целевой блок модели** представлен требованиями современной нормативно-правовой базы к обеспечению психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и такими определяющими документами как ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС НОО, ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, Профессиональный стандарт и др. [242, 244, 245]

Данные требования обуславливают цель и задачи настоящей модели.

Цель модели – обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Задачи модели:

1. Определить уровень психологической безопасности и готовности субъектов инклюзивной образовательной среды как ее ресурса.
2. Провести корреляционный анализ показателей психологической безопасности и готовности субъектов образовательных отношений с целью выявления факторов психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.
3. На основе полученных результатов разработать экспериментальную программу обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.
4. Осуществить контроль достижения поставленных целей.

**Методологический блок модели** представлен методологическими подходами (индивидуально-личностным, субъектно-деятельностным,

антрополого-психологическим, коммуникативно-ориентированным, экологическим, ресурсным, средовым) и методологическими принципами (гуманизма, субъектности, диалогичности, полисубъектности, интегративности, включенности) обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, описанными в параграфе 3.1.

**Содержательно-технологический блок** направлен на обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды через выявление рисков психологической безопасности в оценках участников образовательных отношений и формирование ресурсов в виде готовности субъектов инклюзивной образовательной среды, имеющей дифференцированное содержание, обусловленное субъектной позицией участников образовательных отношений (педагогов, учащихся, родителей).

Обеспечение рассматривается как вид профессиональной активности различных субъектов работы [41]. Психологическое обеспечение мы рассматриваем как комплексное использование психологической науки, средств и технологий профессионально подготовленными людьми для совершенствования профессиональной деятельности [220]. В данном случае речь идет о специалистах службы сопровождения и их профессиональной деятельности по обеспечению психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Содержание психологического обеспечения безопасности инклюзивной образовательной среды включает в себя, таким образом, анализ состояния инклюзивной образовательной среды по выделенным критериям и показателям, оценку взаимосвязи характеристик психологической безопасности инклюзивной образовательной среды с уровнем готовности субъектов образовательных отношений, технологии процесса формирования готовности как ресурса психологической безопасности субъектов инклюзивной образовательной среды.

Исходя из этого, содержательно-технологический блок модели представляет собой этапы, формы, средства и методы обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Реализация данного блока предполагает поэтапное прохождение трех основных этапов, содержание которых представлено в таблице 5.

Таблица 5 – Этапы содержательно-технологического блока модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды

№ п/п	Этапы	Содержание этапа	Методы и средства
1.	Диагностический (констатирующий) этап	Диагностика показателей психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Исследование готовности субъектов как ресурса психологической безопасности. Выявление взаимосвязей между показателями психологической безопасности и готовностью субъектов ИОС.	Методы опроса: анкета, опросник, беседа. Метод анализа продуктов деятельности (контент-анализ). Метод наблюдения. Проективный метод. Метод экспертных оценок. Методы математической статистики. Формы: индивидуальная, групповая.
2.	Деятельностный (формирующий) этап	Реализация экспериментальной программы обеспечения психологической безопасности ИОС через формирование готовности субъектов образовательных отношений.	Технологии формирования личностно-профессиональной готовности педагогов. Технологии формирования готовности к позитивному взаимодействию младших школьников. Технологии формирования готовности родителей. Формы: индивидуальная, групповая.
	Оценочный (контрольный) этап	Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов с целью оценки эффективности реализованных программ формирования готовности как ресурса обеспечения психологической безопасности ИОС.	Методы опроса: анкета, опросник, беседа. Метод наблюдения. Проективный метод. Метод экспертных оценок. Методы математической статистики. Формы: индивидуальная, групповая.

Рассмотрим содержание каждого этапа содержательно-технологического блока модели.

Первым этапом содержательно-технологического блока является диагностика психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Диагностический этап предполагает проведение констатирующего эксперимента с целью выявления уровня психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в оценках ее субъектов (педагогов, учащихся и их родителей).

Диагностика построена на данных пилотажного исследования и включает в себя три этапа:

1) исследование критериев и показателей психологической безопасности инклюзивной образовательной среды (отношение, удовлетворённость, защищенность от психологического насилия) в каждой субъектной группе: педагоги, учащиеся, родители;

2) исследование готовности субъектов (личностно-профессиональной готовности педагогов, готовности к позитивному взаимодействию сверстников, готовности родителей) как ресурса психологической безопасности;

3) выявление взаимосвязей между показателями психологической безопасности и готовностью субъектов инклюзивной образовательной среды.

Исходя из рассмотренных в работе критериев и показателей, а также степени их выраженности, можно выделить три уровня психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, которые характерны для всех групп субъектов образовательных отношений (педагогов, обучающихся, их родителей): высокий, средний и низкий.

В ситуации преобладания позитивного (толерантного) отношения субъектов инклюзивной образовательной среды, наличия субъект-субъектных взаимодействий в общностях «сверстник-сверстник с ОВЗ», «педагог-учащиеся» (в том числе с ОВЗ) мы можем говорить о высоком уровне безопасности с высоким индексом удовлетворённости компонентами



инклюзивной образовательной среды, отсутствием ситуаций насилия любого рода в инклюзивной образовательной среде.

Средний уровень проявляется в индифферентном (нейтральном) отношении к инклюзивной образовательной среде; взаимодействия в общностях носят характер субъект-объектных; средние показатели удовлетворенности в целом или отдельными компонентами инклюзивной образовательной среды, особенно социально-психологическим компонентом; средний индекс защищённости.

Низкий уровень представлен отрицательным (интолерантным) отношением к инклюзивной образовательной среде; взаимодействия в общностях характеризуются как предсубъектные, показатели удовлетворенности ниже уже приведенных, как и индекс защищенности соответственно.

Критерии и показатели готовности будут дифференцированы, исходя из субъектной позиции и соответствующей ей структуры и содержания готовности: личностно-профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, готовности младших школьников к позитивному взаимодействию, готовности родителей.

Готовность младших школьников к позитивному взаимодействию представлена тремя компонентами: когнитивным, эмоциональным и поведенческим и может быть оценена по трем уровням: высокому, среднему и низкому.

К признакам высокого уровня готовности относится гибкость мышления, знания об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья, о способах вступления с ними в контакт; представления о способах проявления сочувствия, поддержки и оказания помощи; знание правил поведения в обществе. Это группа инициативных детей, которые предпочитают в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются того, чтобы оно было принято

другими. При этом у них сформировано умение сдерживать свои негативные побуждения и регулировать свою активность.

Признаками среднего уровня является стремление к контактам с детьми с ограниченными возможностями здоровья, однако дети не всегда способны отстаивать свое мнение, часто вступают в конфликты или остаются обиженными сверстниками, порой несамостоятельны. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям. У детей этой группы имеются представления об оптимальных способах взаимодействия со своим нетипичным сверстником, что находит свое отражение в поведении учащихся, но они не деятельностного, а декларативного характера.

К признакам низкого уровня относится отсутствие стремления к общению со сверстниками, в том числе, с ограниченными возможностями здоровья, присутствие чувства скованности в коллективе, предпочтение времени, проведенному наедине с собой. Дети этой группы испытывают трудности в установлении контактов с людьми, чувствуют себя неуверенно, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Во многих делах они предпочитают избегать проявления самостоятельных решений и инициативы. Для проявлений этого уровня характерно присутствие негативных реакций во взаимодействии детей с типичным и нетипичным развитием.

Критерии и показатели готовности родителей как коллективных субъектов так же представлены тремя компонентами, релевантными компонентам готовности младших школьников к позитивному взаимодействию: когнитивным, эмоциональным, поведенческим.

Высокий уровень готовности демонстрируется в случаях позитивного отношения к процессам реализации инклюзивной образовательной практики, что проявляется в знаниях об особых образовательных потребностях детей с разными типами нарушенного развития, о формах их обучения; в эмоциональном принятии детей, что проявляется в преобладании положительных чувств; в сформированных практических умениях

позитивного взаимодействия, в готовности к действию по оптимизации процессов совместного обучения.

Средний уровень проявляется в индифферентном отношении, родители затрудняются в определении своих чувств по отношению к детям, имеющим нетипичное развитие, поведение носит характер избегания.

Низкий уровень отражен в незнании и нежелании получения информации о детях, которые имеют разные образовательные возможности, эмоциональный компонент представлен чувствами безразличия, отвращения и др., что отражается в поведенческих реакциях: непринятие, агрессия, нежелание оказывать помощь детям и образовательной организации.

Критерии и показатели личностно-профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики также представлены тремя компонентами, входящими в две подструктуры: педагогическую (теоретическая и практическая готовность) и психологическую (личностная готовность) и оцениваются по трём уровням: высокий, средний, низкий (по аналогии).

О высоком уровне готовности следует говорить в случаях сформированности всех блоков знаний, выделенных в теоретической готовности, сформированности практических умений для взаимодействия в условиях инклюзивной образовательной среды, оптимальных уровнях сформированности профессионально важных качеств личности: профессиональной толерантности, эмпатии, малой представленности или отсутствия психологических барьеров, негативных психических состояний, преобладании личностно-ориентированной стратегии взаимодействия, основанной на диалоге и компромиссе.

При среднем уровне готовности мы можем отметить как средние показатели всех компонентов готовности, так и диссонанс между достаточно высоким уровнем сформированности знаний (теоретической готовности), но недостаточностью практических умений, и, как следствие, появлением и фиксацией психологических барьеров во взаимодействии. На данном уровне

могут фиксироваться как личностно-ориентированная, так и учебно-дисциплинарная модели взаимодействия, преобладающими стратегиями в которых может выступать как компромисс, так и избегание.

Низкий уровень сформированности личностно-профессиональной готовности отмечается в случаях низких показателей всех компонентов готовности: теоретической, практической и личностной, а также в случаях, когда теоретическая и практическая готовность сформированы на среднем уровнях, но фиксируются низкие показатели сформированности личностной готовности (профессиональной толерантности, эмпатии, психической устойчивости, наличии психологических барьеров), ведущей является учебно-дисциплинарная модель взаимодействия, преобладающей стратегией взаимодействия выступает агрессия.

Диагностический этап позволяет выявить уровни сформированности психологической безопасности и готовности каждой группы субъектов образовательных отношений и выработать тот управляющий сигнал, т.е. то воздействие, которого необходимо и достаточно для приведения системы в оптимальное состояние.

На наш взгляд, таким управляющим сигналом выступает процесс формирования готовности субъектов образовательных отношений как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, что представляет собой следующий – деятельностный (формирующий) этап содержательно-технологического блока модели.

Формирование готовности будет иметь разное содержание, обусловленное субъектной позицией участников образовательных отношений.

Технологии процесса формирования готовности младших школьников к позитивному взаимодействию представлены в большей мере технологиями внеаудиторной деятельности, направленными на включение младших школьников с особыми образовательными потребностями в коллектив сверстников. Но при преобладании технологий данной группы, педагоги

используют и технологии сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья при формировании академических компетенций, описанные нами в главе 1 об универсальном дизайне.

К технологиям включения младших школьников с ОВЗ в позитивное взаимодействие со сверстниками относятся [232]:

1) технология прямого обучения социальным навыкам направлена на освоение всеми детьми нормативного поведения через правила и примеры. Особым образом прорабатываются правила поведения в конфликтной ситуации, направленные на введение в поведенческий репертуар младших школьников диалоговых стратегий выхода из конфликта;

2) технология формирования социальных навыков через подражание (в основе – исследования Д. Митчелла о взаимном обучении) основана на взаимообучении детей, где образцом для подражания выступает социально компетентный ребенок, хорошо ориентирующийся в какой-либо области [193]. Может быть использована в таких формах детской активности, как подготовка к празднику, работа в учебных группах, помощь в выполнении заданий, передвижении по школе и т.д.;

3) социоигровые технологии основаны на организации игровой деятельности (дидактические, дворовые и обучающие игры), театральные упражнения, упражнения из фонда психогимнастики и др., которые не только развивают познавательные процессы, внимание, координацию движений, но и формируют навыки позитивного взаимодействия между педагогом и обучающимися, между самими обучающимися. Продуктивным является использование арсенала приемов арт-терапии, направленных на организацию коллективного взаимодействия детей друг с другом.

Весьма перспективной является работа, предложенная в работах И.В. Вачкова: это технологическая модель формирования позитивного отношения к младшим школьникам с ОВЗ, теоретической основой которой стала теория структурного баланса Ф. Хайдера. Рассматривая разные полюсы отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными

возможностями здоровья, исследователь отмечает, что «отношение учителя к детям с ОВЗ априори должно быть позитивным» [64, с. 60].

Первую классификацию социальных ситуаций автор рассматривает в триаде отношений: «обычный школьник – педагог – ребенок с ОВЗ». Первая социальная ситуация, которая может возникнуть в процессе взаимодействия – так называемая «идеальная», когда школьник, имеющий нормотипичное развитие относится позитивно и к педагогу, и к ребенку с ОВЗ. Сущность второй ситуации в том, что у школьника с нормотипичным развитием проявляется негативное отношение к педагогу. Данная ситуация является тревожной, но не имеет в полной мере отношения к взаимодействиям «ученик – ученик с ОВЗ». Третья ситуация: демонстрируется положительное отношение младшего школьника к учителю, но негативное – к детям с ОВЗ.

В описанной ситуации любые проявления положительного отношения младшего школьника с нормотипичным развитием по отношению к детям с ОВЗ должны позитивно подкрепляться учителем. Наиболее сложной является четвертая ситуация – негативное отношение со стороны младшего школьника с нормотипичным развитием и к педагогу, и к ребенку с ОВЗ. В этом случае, в первую очередь, необходимо работать над отношениями школьника и педагога, т.е. свести данную ситуацию к третьей.

Вторая классификация отражает виды ситуаций, основанные на триаде отношений, которые так же могут быть отрицательными и положительными: «обычный школьник – другой школьник – ребенок с ОВЗ». В данной триаде выделяется уже восемь видов социальных взаимодействий, четыре из которых являются сбалансированными, не имеют значимых противоречий, выступают стимулом необходимых изменений в мотивации школьников и четыре – несбалансированными: школьник относится к детям с ОВЗ с симпатией, а его друг – нет или же школьник негативно относится к детям с ОВЗ, как и одноклассник, с которым у него конфликтные отношения, то есть школьник разделяет мнение со своим противником.

Разрешение несбалансированных ситуаций возможно путем применения следующих стратегий в учебной и во внеучебной деятельности:

– стратегия действия через референтную группу, составными элементами которой выступают логические этапы эволюции отношений: построение дружеских связей в классе – формирование позитивного отношения к детям с ОВЗ у популярных детей, у лидеров, служащих для других примером – изменение отношений у других детей;

– стратегия поддержки открытой позиции: педагог оказывает максимум поддержки школьнику, который положительно относится к помощи детям с ОВЗ, а его друг – нет. Для того чтобы школьник не был пассивен в своем гуманизме, а демонстрировал подлинное позитивное отношение к такой помощи, учитель оказывает ему максимум поддержки, демонстрируя таким образом, что успешность человека связана и с четким обозначением своей позиции;

– стратегия, ориентирующая на поступки направлена на преодоление дисбаланса между отрицательным и положительным отношением: например, школьник может на уроках внешне соглашаться с учителем, поддерживающим детей с ОВЗ, демонстрировать готовность к принятию и помощи им, тогда как в компании с другом насмехаться над ними. В этой ситуации учитель концентрирует внимание на ситуациях, которые переводят слова в действие, создает поводы к реальным действиям в отношении детей, испытывающих потребность в помощи.

Мы считаем данные стратегии весьма продуктивными и именно поэтому в нашей работе исследуется как отношение младших школьников к учителю, так и межличностные отношения в классе с целью выявления статусных позиций младших школьников.

Формирование готовности родителей как коллективных субъектов инклюзивной образовательной среды предполагает их включение во все виды внеурочной деятельности с детьми.

Технологии работы с родителями обуславливаются тем запросом на вид поддержки, который может возникнуть у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья: чаще всего образовательной, связанной с реализацией адаптированных образовательных программ, адаптацией содержания учебного материала, а также психологической: связанной с вопросами принятия ребенка в коллективе сверстников и др.

Работа со всеми родителями – как детей с ОВЗ, так и детей, имеющих нормотипичное развитие – предусматривала организацию совместной деятельности педагогов, родителей и детей класса во внеаудиторной обстановке и мероприятий, направленных на формирование позитивного взаимодействия между субъектами образовательных отношений.

Преобладающими технологиями работы с родителями являются консультативные: как в индивидуальной форме, так и в групповой: дискуссии (тематические и по запросу), мозговой штурм и др. [228, 263]

В основе процесса формирования личностно-профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики также лежат выделенные нами структурные компоненты: теоретическая, практическая и личностная готовность.

Технологическими средствами формирования личностно-профессиональной готовности педагогов как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, апробированными в нашей работе и описанными нами в статьях и главах учебных пособий, выступают [118, 232, 273]:

1. Разработка и внедрение программ профессиональной переподготовки педагогов. В последние годы одной из актуальных является программа переподготовки «Психология и педагогика инклюзивного образования», разработка и реализация которой проводится в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению «Психолого-педагогическое образование», а также Профессионального стандарта педагога.



2. Стажировка (может быть включена как раздел в программу профессиональной переподготовки или выступать самостоятельной формой в системе дополнительного профессионального образования) – это организация обучения по индивидуальному образовательному маршруту, что возможно при условии разработки образовательных программ, углубляющих целевую профильную подготовку для работы с конкретной категорией детей с особыми образовательными потребностями. Данная форма работы позволяет овладеть в практической деятельности современными активными технологиями, методиками и приемами коррекционно-развивающей и воспитательной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Программа стажировки представлена модулями, выполняется индивидуально каждым слушателем, имеет практико-ориентированный характер, предполагает рефлекссию. Итогом стажировки является создание продукта (модели, депозитария диагностических, коррекционно-развивающих методик, контента определенных дидактических материалов и т.п.).

3. Разработка и внедрение психологических тренинговых программ, позволяющих сформировать способность преодолевать барьеры у педагогов, реализующих инклюзивную образовательную практику.

4. Оказание индивидуальной и групповой консультативной помощи педагогам: тематические дискуссии и дискуссии по запросу, связанные с вопросами реализации образовательного маршрута детей, организации позитивного взаимодействия и др.

5. Разработка учебно-методических пособий, рекомендаций для всех субъектов образовательного пространства (педагогов, родителей, администрации).

6. Разработка и внедрение программ повышения квалификации, направленных на:

– длительное обучение специалистов для углубленного изучения актуальных психолого-педагогических проблем, вопросов реализации образовательных маршрутов для детей с различными образовательными

потребностями, технологий коррекционно-развивающей работы и других необходимых аспектов профессиональной деятельности;

- краткосрочное тематическое обучение по вопросам конкретного образовательного процесса, которое может проводиться по месту основной работы педагогов;

- тематические и проблемные методические семинары по актуальным проблемам, возникающим на уровне образовательной организации, района, края.

Повышение квалификации осуществляется по дополнительным профессиональным образовательным программам, которые разрабатываются на основе установленных нормативных документов с учетом потребности заказчика. Именно поэтому важно выявлять ресурсы и дефициты подготовки специалистов, которые будут учтены при разработке и реализации программ повышения квалификации и переподготовки.

При проведении курсов повышения квалификации используются различные формы работы со слушателями:

- традиционное проведение курсов (в соответствии с учебным планом и логикой изложения материала слушатели одной группы осваивают его содержание с последующим контрольно-диагностическим тестированием);

- перекрестная форма (параллельно повышают квалификацию несколько групп, расходясь на вариативную часть учебного плана, а базовая часть, мастер-классы, методические семинары проводятся со всеми вместе, что позволяет слушателям обмениваться практическим опытом, расширять свое профессиональное сообщество);

- «многоножка» (параллельно повышают квалификацию несколько групп по одному учебному плану, а преподаватели, реализуя каждый свой модуль, переходят последовательно из группы в группу, таким образом, в течение одного дня слушатели осваивают темы по четырем дисциплинам).

Выбор формы зависит от количества слушателей, желающих освоить программу повышения квалификации, от содержательного аспекта, временного ресурса. Основой выбора той или иной организационной формы является уровень готовности педагогов и их запрос на вид профессиональной поддержки: образовательной, методической, психологической.

Технологическими средствами заключительного – оценочного – этапа содержательно-технологического блока выступают методы и средства диагностического этапа того же содержательно-технологического блока модели.

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

Таким образом, концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды отражает все этапы психологического моделирования.

### Выводы по главе 3

В современной психологической науке можно выделить два направления применения метода моделирования: как модель психического объекта – знаковую (техническую) имитацию механизмов, процессов и результатов психической деятельности; и как психологическое моделирование – предварительную организацию деятельности, воспроизведение того или иного ее вида путем искусственного конструирования среды для этой деятельности.

В нашем исследовании применялись оба направления.

На первом этапе психологического моделирования были рассмотрены концептуально-теоретические положения процесса обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Концепция обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды представляет собой систему взглядов на обеспечение безопасности инклюзивной образовательной среды путем нахождения в среде тех ресурсов, которые направлены на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, при этом обеспечивая комфортность и безопасность для всех остальных участников образовательного процесса. Методологическую основу концепции обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды составляют индивидуально-личностный, субъектно-деятельностный, антрополого-психологический, коммуникативно-ориентированный, экологический, ресурсный, средовой подходы. Концепция обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды основывается на принципах гуманизма, субъектности, диалогичности, полисубъектности, интегративности, включенности.

От концептуально-теоретического этапа мы перешли к предметно-содержательному или содержательно-логическому, предполагающему разработку искусственного объекта в виде системы показателей, индикаторов,

критериев. В качестве такого искусственного объекта в нашем исследовании выступает схематическая модель психологической безопасности, в которой представлены критерии и показатели психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, отражённые в оценках ее участников: отношение, удовлетворённость, защищенность от насилия, риски и ресурсы психологической безопасности.

На инструментально-методическом этапе моделирования была создана 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.

В основу концептуальной модели положены четыре блока: целевой, методологический, содержательно-технологический и аналитико-результативный. Целевой блок модели связан с нормативно-правовой базой инклюзивного образования и отражает цель и задачи модели. Методологический блок представлен методологическими подходами, отраженными в концептуально-теоретических положениях моделирования. Содержательно-технологический блок, в свою очередь, состоит из ряда этапов: диагностического, деятельностного и оценочного, направленных на диагностику исходного уровня психологической безопасности и готовности субъектов образовательных отношений как ее ресурса, выявление взаимосвязей между ними, выработку управляющего сигнала в виде разработки и реализации экспериментальной программы обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Аналитико-результативный блок модели является завершающим и предусматривает оценку и контроль достижения целей и задач, выявление динамики в показателях психологической безопасности и готовности субъектов образовательных отношений (формально-математический этап моделирования), обобщение полученных данных (интерпретационно-прогностический этап моделирования).

## **ГЛАВА 4. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

### **4.1. Организация, методы и методики экспериментального исследования**

На основе теоретических положений и пилотажного эксперимента, нами было организовано экспериментальное исследование, цель которого – апробация концептуальной модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Задачи исследования:

1. На основе теоретически обоснованных критериев и показателей психологической безопасности и готовности как ее ресурса подобрать и адаптировать диагностический инструментарий.
2. Экспериментально выявить уровень психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и готовности субъектов образовательных отношений.
3. Провести корреляционный анализ между показателями психологической безопасности и показателями готовности субъектов образовательных отношений и выявить взаимосвязи между ними.
4. Разработать и апробировать экспериментальную программу по формированию готовности субъектов образовательных отношений как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Перейдем к описанию содержательно-технологического блока модели обеспечения психологической безопасности, первым этапом которого является диагностика безопасности инклюзивной образовательной среды и готовности как ее ресурса.

Данный этап нашёл свое отражение в разработке и реализации программы констатирующего эксперимента, в ходе которого решались следующие задачи:

- выявить уровень и особенности психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в оценках ее участников (педагогов, родителей, учащихся);
- выявить уровни сформированности готовности субъектов образовательных отношений как ресурса психологической безопасности;
- выявить корреляционные связи между показателями психологической безопасности и готовности субъектов инклюзивной образовательной среды.

Вторым этапом содержательно-технологического блока модели выступил деятельностный этап (формирующий эксперимент), задача которого – выработка управляющего сигнала, направленного на обеспечение психологической безопасности субъектов образовательных отношений (разработка и апробация экспериментальной программы по формированию готовности субъектов образовательных отношений как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды).

Третий этап – оценочный (контрольный эксперимент) направлен на выявление эффективности экспериментальной работы на основе динамики показателей психологической безопасности и готовности субъектов образовательных отношений.

Экспериментальная работа осуществлялась в период 2016–2020 г.г. на базах образовательных организаций, реализующих инклюзивную образовательную практику и выделенных нами на этапе пилотажного исследования в качестве школ, принимающих участие в формирующем эксперименте: МБОУ СОШ № 21 г. Ставрополя (экспериментальная группа – ЭГ) и МБОУ СОШ № 12 г. Новоалександровска (контрольная группа – КГ).

Выборка исследования. В исследовании использовался стратометрический способ моделирования выборки, где генеральная

совокупность рассматривается как совокупность групп, обладающих определенными характеристиками. В выборках представлены следующие страты – субъекты инклюзивной образовательной среды: педагоги, младшие школьники, родители. Рассмотрим характеристики экспериментальной и контрольной групп.

Экспериментальную группу (МБОУ СОШ № 21 г. Ставрополя) составили 32 педагога; 226 учащихся начальной школы (2 – 4 классы), из них – 25 детей, имеющих ОВЗ и обучающихся по 1-2 (цензовым) вариантам ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ (АООП 2.1. – 9 человек, 6.1., 6.2. – 10 человек, 7.1., 7.2. – 6 человек) в условиях инклюзивного образования; 261 родитель: 36 родителей учащихся с ОВЗ и 225 родителей детей с нормотипичным развитием. Всего: 519 респондентов.

Контрольная группа (МБОУ СОШ № 12 г. Новоалександровска) представлена следующими участниками: 22 педагога; 227 учащихся начальной школы (2-4 классы), из них – 19 детей, имеющих ОВЗ и обучающихся по 1-2 (цензовым) вариантам ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ (АООП 5.1. – 1 человек, 6.1 – 1 человек, 7.1., 7.2. – 17 человек) в условиях инклюзивного и интегрированного образования; 204 родителя: 26 родителей учащихся с ОВЗ и 178 родителей детей с нормотипичным развитием. Всего: 453 респондента. Общий объем выборки – 972 респондента. Учащиеся первых классов целенаправленно не привлекались к исследованию, так как у них еще нет опыта взаимодействия в инклюзивной образовательной среде и им трудно дать оценку предлагаемым утверждениям и заданиям.

Диагностика проводилась по двух направлениям: диагностика психологической безопасности в оценках ее участников и диагностика готовности субъектов образовательных отношений как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Рассмотрим первое направление – диагностику психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.



Таблица 6 – Критерии, показатели и методики диагностики психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

№ п/п	Критерии	Показатели	Субъекты инклюзивной образовательной среды (ИОС) начальной школы			
			Педагоги	Дети	Родители детей с ОВЗ	Родители детей с нормотипичным развитием
1.	Отношение	1) отношение к ИОС (положительное, отрицательное, индифферентное); 2) качество отношений между субъектами инклюзивной образовательной среды (в общностях «педагог-учащийся» «учащийся-учащийся», «педагог-родитель»)	1. Методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (шкала «отношение») (И.А. Баева).	1. Методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (И.А. Баева, адаптация Л.С. Решиковой (шкала «отношение»)). 2. «Отношение учащихся к классному руководителю» (Т.А. Огнева). 3. Диагностическая методика «Секрет» (Т.А. Репина, модификация Т.В. Антоновой).	1. Методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (шкала «отношение») (И.А. Баева). 2. «Отношение родителей к классному руководителю» (Т.А. Огнева).	1. Методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (шкала «отношение») (И.А. Баева). 2. «Отношение родителей к классному руководителю» (Т.А. Огнева).
2.	Удовлетворенность	1) пространственно-предметным и содержательно-методическим компонентами ИОС; 2) социально-психологическим компонентом ИОС	1. Методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (шкала «удовлетворенность») (И.А. Баева).	1. Методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (И.А. Баева, адаптация Л.С. Решиковой), шкала «удовлетворенность».	1. Методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (шкала «удовлетворенность») (И.А. Баева).	1. Методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (шкала «удовлетворенность») (И.А. Баева).

№ п/п	Критерии	Показатели	Субъекты инклюзивной образовательной среды (ИОС) начальной школы			
			Педагоги	Дети	Родители детей с ОВЗ	Родители детей с нормотипичным развитием
			2. Методика изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении (Е.Н. Степанов). 3. Карта готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию (О.С. Кузьмина)	2. Диагностика удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в ОУ (М.В. Лукьянова, Н.В. Калинина; адапт. Н.П. Бадьиной).	2. Методика изучения удовлетворенности родителей жизнедеятельностью в образовательном учреждении (Е.Н. Степанов).	2. Методика изучения удовлетворенности родителей жизнедеятельностью в образовательном учреждении (Е.Н. Степанов). 3. Оценка инклюзивной образовательной среды для родителей обучающихся (С.А. Калашникова).
3.	Защищенность от насилия	1) отсутствие явлений буллинга; 2) отсутствие явлений моббинга; 3) отсутствие проявлений «синдрома педагогического насилия»	Методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (шкала «защищенность») (И.А. Баева)	1. Методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (И.А. Баева, адаптация Л.С. Рециковой), шкала «защищенность». 2. Проективная методика «Неоконченные предложения»	Методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (шкала «защищенность») (И.А. Баева)	Методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (шкала «защищенность») (И.А. Баева)

На основании теоретически обоснованных критериев и показателей психологической безопасности инклюзивной образовательной среды нами были подобраны методики диагностики, представленные в таблице 6.

Перейдем к характеристике инструментария, используемого в исследовании психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, отраженной в оценках ее субъектов (младших школьников, родителей, педагогов).

Следует отметить, что основным инструментарием, используемым в работе со всеми группами субъектов, выступила методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (И.А. Баева) [25, с. 29].

В диагностике психологической безопасности младших школьников нами был использован адаптированный к возрасту вариант методики И.А. Баевой, представленный в исследовании Л.С. Решиковой [236, с. 168]. Методика позволяет выявить общий индекс безопасности и уровень сформированности каждого критерия и показателя психологической безопасности инклюзивной образовательной среды (отношение, удовлетворенность, защищенность).

Поскольку в адаптированной методике не представлена количественная оценка результатов, нами была использована шкала интервального оценивания, позволяющая определить, как среднее значение в целом, так и средние значения каждого показателя психологической безопасности: отношение, удовлетворенность, защищённость. Разработка шкал происходила с ориентацией на взрослый вариант методики И.А. Баевой (вариант для педагогов и родителей).

Показатель «отношение» оценивался путем ответа на утверждения 1–6 данной методики. Полученные средние значения распределились следующим образом: 0-1,4 – отрицательное отношение, 1,5-2,2 – нейтральное (индифферентное) и 2,3-3 – положительное.

Утверждения 7-8 позволяют выявить как общий уровень удовлетворенности, так и удовлетворенность отдельными характеристиками

взаимодействия в инклюзивной образовательной среде, которые отражают социально-психологический компонент инклюзивной образовательной среды: взаимоотношения с учителями и учениками, возможность высказать свою точку зрения, уважительное отношение к себе и сохранение личного достоинства, возможность обратиться за помощью, проявлять инициативу, активность. Количественная оценка уровней удовлетворенности отражена в следующих интервалах, предложенных во взрослом варианте методики И.А. Баевой: 1-1,9 – низкий, 2-2,9 – ниже среднего, 3-3,9 – средний, 4-4,9 – высокий, 5 – очень высокий.

Показатель «защищённость от насилия» оценивался по ответам на пять утверждений вопроса 9, которые позволяют оценить наличие и проявления физического и психологического насилия сверстников по отношению друг к другу. Оценка уровня защищённости осуществлялась по следующим интервалам, с ориентацией на взрослый вариант методики И.А. Баевой: 0-0,7 – низкий уровень защищённости; 0,8-1,5 – ниже среднего, 1,6-2,3 – средний и 2,3-2,9 – высокий, 3 – очень высокий.

Общий индекс безопасности отражен в следующих оценках: 0-0,7 – низкий уровень защищённости; 0,8-1,5 – ниже среднего, 1,6-2,3 – средний и 2,3-2,9 – высокий, 3,0-3,6 – очень высокий.

С целью соблюдения требования надёжности как показателя психометрических процедур, на каждый критерий и показатель психологической безопасности к основному инструментарию – «Психологическая безопасность образовательной среды» (И.А. Баева, адаптация Л.С. Рещиковой) нами были подобраны эквивалентные методики.

Критерий «отношение» помимо отношения к среде, предполагает изучение качества межличностных отношений в общностях «педагог – ученик» и «ученик – ученик». С целью исследования отношения к учителю была применена методика «Отношение учащихся к классному руководителю» (Т.А. Огнева), состоящая из перечня вопросов, направленных на выяснение уровня заинтересованности классного руководителя проблемами коллектива

детей младшего школьного возраста в целом и в отношении каждого ребенка лично. Обработка данных учащихся сводится к подсчету максимального среднего показателя позитивности отношения детей к учителю и классу. Максимальное количество набранных баллов равно 1, минимальное равно 0. Также по каждому вопросу подсчитывается групповое среднее значение по данным каждого ребенка и всех детей класса, в том числе и по общим суммам всех ответов каждого ребенка. Общий показатель позитивности отношения к учителю отражен в следующих баллах: 9-10 баллов – высокий уровень; 8-5 баллов – средний (достаточный) уровень; 0-4 балла – низкий уровень.

Отношения в общности «ученик – ученик» изучались с использованием методики «Секрет» (Т.А. Репина, модификация Т.В. Антоновой), позволяющей выявить социометрический статус ученика: звезда (I), принятый (II), непринятый (III), изолированный (IV). На основании выборов рассчитывается уровень благополучия взаимодействий (УБВ) в классе.

Для изучения удовлетворенности пространственно-предметным и психодидактическим компонентами среды использовалась методика «Диагностика удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в ОУ» (М.В. Лукьянова, Н.В. Калинина; адапт. Н.П. Бадьиной). Вопросы данной методики основаны на реальном представлении и удовлетворенности ребенка условиями, отношением, увлеченностью, занимательностью школьной среды. Проводится опрос повседневных аспектов пребывания ребенка в школьной обстановке, и на основе полученных ответов судят об общем уровне удовлетворенности младшего школьника условиями образовательной среды, в которой он находится. О высоком уровне удовлетворённости свидетельствует 9-10 баллов, о достаточном – 5-8, о низком уровне удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса – 1-4.

И для изучения третьего критерия психологической безопасности – «защищенности» – была подобрана проективная методика «Неоконченные предложения», основателем которой является Сакс Леви. Методика основана

на выявлении осознаваемых и неосознаваемых установок человека и позволяет выявить субъективное чувство безопасности ребёнка, отражающееся в его проекциях, связанных со школьной жизнью и взаимоотношениях со сверстниками и учителями (наличие страхов, тревожности и др.). Стимульным материалом выступает перечень вопросов по трем категориям: когда я отвечаю на уроке, то чувствую...; в школе я боюсь...; в школе я чувствую себя в безопасности, когда...

В протокол заносятся как положительные, так и негативные ответы, что в последующем рассмотрении дает возможность судить об уровне психологической безопасности каждого ребенка, находящегося в образовательной среде школы. Чем больше количество и общая сумма положительных ответов на поставленные вопросы, тем выше уровень психологической безопасности младшего школьника. Оценка субъективного чувства безопасности проводилась следующим образом: 1 балл – высокий уровень, 0,5 – средний, 0 – низкий уровень. Итоговая оценка по трем группам вопросов аккумулировалась в следующую шкалу: 0-1 – низкий уровень безопасности, 1,1-2 – средний, 2,1-3 – высокий уровень.

Исследование психологической безопасности педагогов проводилось по тем же критериям и показателям. Основной методикой диагностики, как уже упоминалось выше, выступила методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (И.А. Баева), вариант для педагогов.

Однако учитывая, что в инклюзивной образовательной среде субъектами выступают учащиеся с разными образовательными возможностями и их родители, в «Методику психологической безопасности образовательной среды» И.А. Баевой, предназначенную для педагогов и родителей нами были внесены адаптации в шкалы методики «удовлетворенность» и «защищенность от насилия». Так, в методику, предназначенную для исследования психологической безопасности в оценках педагогов и родителей, в шкалу «удовлетворенность» нами были добавлены три характеристики, направленные на выявление удовлетворенности

взаимоотношениями с учениками с ОВЗ; с родителями; с родителями детей с ОВЗ. В свою очередь, в шкалу «защищённость» были добавлены такие субъекты, как ученики с ОВЗ, родители, родители детей с ОВЗ.

Оценка результатов проводится согласно нормам, предложенным в методике, и позволяет оценить уровень психологической безопасности по таким критериям, как отношение, удовлетворённость и защищённость.

О положительном отношении можно говорить в случаях, когда значение респондентов и группы соответствует интервальной шкале от 61 до 100%, где 61-80 – высокий уровень, а 81-100 – очень высокий уровень положительного отношения. О среднем уровне свидетельствуют оценки 21-60%: 21-40 – ниже среднего и 41-60 – средний. Низкий уровень отражен в 0-20 %.

Удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействия, отражающими социально-психологический компонент среды, оценивается путем расчета среднего значения, где (в баллах) 1-1,9 – низкий; 2-2,9 – ниже среднего, 3-3,9 – средний; 4-4,9 – высокий и 5 – очень высокий уровень удовлетворенности. Общий показатель высчитывался нами как в целом по всем показателям удовлетворенности, так и по пяти предпочитаемым.

И заключительный показатель психологической безопасности – «защищённость педагога» оценивается по следующей шкале: 0-0,9 – низкий (полностью не защищен); 1-1,9 – ниже среднего (не защищен); 2-2,9 – средний (затрудняюсь сказать); 3-3,9 – высокий (защищен); 4 – очень высокий (вполне защищен).

Нами также были подобраны методики на каждый показатель. Для исследования удовлетворенности педагога жизнедеятельностью в образовательном учреждении была использована «Методика изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении» (Е.Н. Степанов), позволяющая оценить удовлетворенность такими аспектами жизнедеятельности, как организация труда; возможность проявления и реализации профессиональных и других личностных качеств педагога; отношения с учителями и администрацией учебного

заведения; отношения с учащимися и их родителями; обеспечение деятельности педагога. Показателем удовлетворённости жизнедеятельностью является коэффициент удовлетворенности (У), где 3-4 – высокий уровень удовлетворенности, 2-3 – средний, 2 и менее – низкий.

«Карта готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию» (О.С. Кузьмина), в свою очередь, оценивает такие характеристики удовлетворённости, как организация образовательного процесса; психологическая готовность администрации и работников учреждения; учебно-методическое; информационное; финансовое; материально-техническое; кадровое обеспечение инклюзивного образовательного процесса. Поскольку в методике не представлено количественной оценки, нами были введены оценки в диапазоне 0-1, где 0 – показатель отсутствует, 1 – показатель представлен. Соответственно, интегральное среднее значение позволяет нам говорить о трех уровнях удовлетворённости готовностью образовательной организации к инклюзивному образованию: 0-0,3 – низкий; 0,4-0,7 – средний; 0,8-1 – высокий.

Психологическая безопасность родителей детей, включенных в совместное обучение, изучалась с использованием адаптированной нами «Методики психологической безопасности образовательной среды» (вариант для родителей) И.А. Баевой. В варианте для родителей в шкалу «удовлетворенность» были добавлены три характеристики, направленные на выявление удовлетворенности взаимоотношениями с учениками с ОВЗ; с родителями; с родителями детей с ОВЗ.

Качество отношений в общности «педагог – родитель» изучалось с помощью методики «Отношение родителей к классному руководителю» (Т.А. Огнева), где максимальное среднее показателя позитивности отношения к учителю и классу равно 1 баллу, минимальное среднее – 0 баллов. По каждому вопросу подсчитывается групповое среднее значение по данным всех родительских мнений, в том числе и по общим суммам по всем ответам каждого родителя. Общий показатель позитивности отношения к учителю



отражен в следующих баллах: 9-10 (0,9-1) баллов – высокий уровень; 8-5 (0,8-0,5) баллов – средний (достаточный) уровень; 4-0 (0,4-0) балла – низкий уровень.

Удовлетворенность жизнедеятельностью изучалась с помощью методики изучения удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения (Е.Н. Степанов). Показателем удовлетворённости жизнедеятельностью является коэффициент удовлетворенности (У), где 3-4 – высокий уровень удовлетворенности, 2-3 – средний, 2 и менее – низкий.

Для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья дополнительно предлагалась методика «Оценка инклюзивной образовательной среды для родителей обучающихся» (С.А. Калашникова), позволяющая выявить удовлетворенность пространственно-предметным, психодидактическим и социально-психологическим компонентами среды: архитектурной и информационной доступностью, кадровыми условиями в образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику, содержанием основной образовательной программы, организацией инклюзивного образовательного процесса, психологическим климатом в образовательном учреждении, участием родителей в инклюзивном образовательном процессе. Оценка результатов проводилась следующим образом: 0 – отсутствие показателя, 3 – максимальная выраженность.

Полное описание методик представлено в авторском пособии, рассматривающем работу с родителями в инклюзивной образовательной среде [228].

Второе направление – диагностика готовности субъектов как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

В соответствии с представленными во второй главе критериями и показателями готовности субъектов образовательных отношений, их структурой и содержанием, нами так же был подобран комплекс диагностических методик, представленных в таблицах 7-8.

Следует отметить, что на начальных этапах реализации эксперимента (2016-2017 г.г.) в психолого-педагогической литературе не было представлено диагностических методик, позволяющих провести оценку готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики в соответствии с требованиями нормативно-правовой базы и теорией готовности педагога. Поэтому возникла необходимость разработки диагностического инструментария, позволяющего оценить личностно-профессиональную готовность педагога к реализации инклюзивной образовательной практики.

«Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивного образования» разрабатывалась в соответствии с психометрическими требованиями к разработке психодиагностических процедур: стандартизация, валидность, надежность и достоверность и представлена в приложении 1. Полный текст методики и процедуры ее разработки представлен в публикациях автора [264, 266].

Таким образом, исследование личностно-профессиональной готовности педагога к реализации инклюзивной образовательной практики осуществлялось в соответствии с теоретическими представлениями о структуре готовности. Соответственно изучались показатели педагогической подструктуры, в состав которой входит теоретическая и практическая готовность и психологической подструктуры (личностная готовность). Критерии, показатели и методики диагностики личностно-профессиональной готовности педагога представлены в таблице 7.

Как видно из таблицы 7, основной акцент в исследовании мы делаем на личностной готовности педагога. Это обусловлено тем, что именно присутствие таких состояний, как ригидность, агрессивность, тревожность, наличие психологических барьеров выступают в качестве психологических рисков и могут приводить к выбору учебно-дисциплинарной модели взаимодействия, основанной на стратегиях взаимодействия, приводящих к

нарушению психологической безопасности как педагога, так и учащегося в инклюзивной образовательной среде: агрессии, избеганию и др.

Таблица 7 – Критерии, показатели и методики диагностики личностно-профессиональной готовности педагогов как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды

	Критерии	Показатели	Методики
Педагогическая подструктура	Теоретическая готовность	Знания в области специальной психологии и педагогики. Знание теории и практики инклюзивного образования. Знание дидактических и методических особенностей реализации инклюзивного образования. Сформированность знаний основных положений ФГОС (НОО для обучающихся с ОВЗ и т.д.).	Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики: «Опросник сформированности знаний в области реализации инклюзивного образования» (Е.С. Слюсарева)
	Практическая готовность	Аналитические умения Проектировочные умения Коммуникативные умения Организаторские умения Прогностические умения Рефлексивные умения Умения и трудовые действия, предусмотренные Профессиональным стандартом педагога Умения, связанные с разработкой АООП и ИОП	Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики: «Опросник сформированности умений в области реализации инклюзивного образования» (Е.С. Слюсарева)

	Критерии	Показатели	Методики
Психологическая подструктура	Личностная готовность	Профессионально важные качества личности: профессиональная толерантность, эмпатия, эмоциональная устойчивость. Психические состояния: ригидность, тревожность, агрессивность, фрустрация. Психологические барьеры: психолого-познавательные, эмоциональные, коммуникативные	<p>Диагностика профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макаров)</p> <p>Диагностика эмпатических способностей (В.В. Бойко)</p> <p>Самооценка психических состояний (Г. Айзенк)</p> <p>Диагностика стратегий взаимодействия (В.В. Бойко)</p> <p>Опросник «Ориентированность педагогов на учебно-дисциплинарную или личностно-ориентированную модель взаимодействия» (В.И. Маралов, В.А. Ситаров)</p> <p>Эмоциональные барьеры в общении (В.В. Бойко)</p> <p>Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики: «Опросник, направленный на выявление психологических барьеров взаимодействия» (Е.С. Слюсарева)</p>

Поскольку представленные в таблице методики достаточно широко описаны в психологической литературе и не предполагали адаптации, считаем возможным не описывать их в работе [209, 237].

Перейдем к рассмотрению диагностики готовности младших школьников к позитивному (ненасильственному) взаимодействию, которая так же представлена тремя компонентами, релевантными компонентам готовности педагогов: когнитивным (теоретическим), эмоциональным (личностным) и поведенческим (практическим). Результатом данной готовности является толерантное поведение младших школьников, в основе которого позитивное (ненасильственное) взаимодействие. Поскольку в психолого-педагогической литературе не представлен диагностический материал, позволяющий осуществить диагностику готовности сверстников к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде, нами был подобран диагностический инструментарий, позволяющий оценить

толерантное поведение и те составляющие, которые входят в структуру готовности.

В соответствии с теоретически обоснованными критериями нами был подобран и адаптирован комплекс диагностических методик, представленный тремя блоками (см. таблицу 8).

Таблица 8 – Критерии, показатели и методики диагностики готовности младших школьников к позитивному взаимодействию

№ п/п	Критерии	Показатели	Методики
1.	Когнитивный компонент	– знание ребенка о стратегиях позитивного взаимодействия; – гибкость мышления; – ценностные ориентации	Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями (Г.В. Жигунова) Анкета самооценки навыков толерантного поведения младших школьников (Я.А. Батрак)
2.	Эмоциональный компонент	– эмоциональная устойчивость; – коммуникативная компетенция; – эмпатия	Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями (Г.В. Жигунова) Анкета самооценки навыков толерантного поведения младших школьников (Я.А. Батрак) Карта наблюдений для педагога (Н.А. Плаксина), адаптация (Е.С. Слюсарева)
3.	Поведенческий компонент	– толерантное поведение в различных ситуациях; – ассертивность; – избегание и предотвращение конфликтных ситуаций	Карта наблюдений для педагога (Н.А. Плаксина), адаптация (Е.С. Слюсарева) Коллективная методика «Как поступить?» (Е.С. Слюсарева). Анкета самооценки навыков толерантного поведения младших школьников (Я.А. Батрак)

Рассмотрим адаптацию диагностического инструментария, используемого в работе.

Методика «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова) направлена на изучение сформированности системы знаний, а также отношения к детям с особыми образовательными потребностями. Данная методика была использована нами на пилотажном этапе исследования педагогов как ведущих субъектов инклюзивной образовательной среды. Считаем целесообразным использовать ее при диагностике всех групп субъектов для выявления сформированности/несформированности толерантного отношения как предстартовой готовности к позитивному взаимодействию и показателю, обеспечивающему психологическую безопасность личности в инклюзивной образовательной среде.

Учитывая особенности детей младшего школьного возраста и особенности инклюзивной культуры и практики в образовательной организации, на основе экспертной оценки, мы адаптировали утверждения данной методики: в частности, формулировка «дети с ограниченными возможностями здоровья» была заменена на «дети, отличающиеся от других детей». Так же был полностью заменен 13 вопрос. В его основу были положены утверждения, отражающие типы отношений, выделенные в исследовании Ю.В. Мельник и описанные нами в главе 3.

Следующая методика – Анкета самооценки навыков толерантного поведения младших школьников (Я.А. Батрак) – состоит из 5 шкал, отражающих сформированность всех ядерных составляющих структуры толерантности как готовности к позитивному взаимодействию с людьми, которые имеют отличия от других: ценностные ориентации, эмоциональная устойчивость, коммуникативная компетентность, эмпатия, ассертивность. В данной анкете нами был адаптирован оценочный лист опросника.

Общий показатель толерантного поведения представлен следующими оценками: 0-1 – низкий уровень развития толерантного поведения; 1,1-2 – недостаточный, 2,1-3 – средний, 3,1-4 – достаточный и 4,1-5 – высокий. Баллы

1 и 5 являются редкими и чрезвычайно диаметрально противоположными значениями одного компонента толерантности.

Методика «Карта наблюдений для педагога» (Н.А. Плаксина) основана на методе экспертных оценок, в качестве которых выступили учителя начальных классов. Учителю предлагалась карта наблюдения, в которой по шкале оценивания от 0 до 4 баллов он оценивает проявление тех или иных черт и поведения каждого ребенка в различных ситуациях (0 – никогда; 1 – редко; 2 – иногда; 3 – часто; 4 – всегда (практически безоговорочно)). Данные ответы помогут выявить уровень готовности сверстников к позитивному взаимодействию: 1-1,8 – недостаточный, 1,9-2,6 – средний, 2,7-3,3 – достаточный, 3,4-4 – высокий. Утверждения методики были адаптированы нами под ситуации взаимодействия с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Для исследования поведенческого компонента готовности были разработаны различные поведенческие ситуации, в которых ребенок должен рассказать, как он поступит. Данные ситуации представлены в авторской методике «Как поступить?». Испытуемому предлагается 10 поведенческих ситуаций. Задания разделены на две серии. В первой серии ребенку предлагается 5 вопросов, на которые он записывает свой ответ на вопрос: «Как бы я поступил в предложенной ситуации?».

Во второй серии ребенку предлагается 5 рисунков. Он придумывает и записывает небольшой рассказ к рисункам. По завершению задания проводится беседа с ребенком, и обсуждаются отдельные рассказы. Обработка проводится при помощи процедуры контент-анализа.

Шкала оценивания каждого вопроса и предлагаемой ситуации осуществлялась от 1 до 4 баллов, где 1 – очень низкий уровень; 2 – низкий; 3 – средний уровень; 4 – высокий уровень готовности ребёнка к позитивному взаимодействию.

Уровни сформированности поведенческого компонента готовности характеризуется следующим образом:

1-1,8 баллов – это дети с очень низким уровнем готовности к позитивному взаимодействию: отмечается резко отрицательное отношение, могут наблюдаться негативные реакции по отношению к детям с ОВЗ, могут демонстративно не обращать внимание; не общаться.

1,9-2,6 баллов – группа с низким уровнем развития готовности к позитивному взаимодействию. Данная группа характеризуется скрытым отвержением и непринятием, что проявляется в отсутствии инициативы во взаимодействии со своим нетипичным сверстником, они не знают или не могут определиться в своих действиях, держат нейтралитет.

Для испытуемых, получивших оценку 2,7-3,3 балла, характерен средний уровень проявления готовности к позитивному взаимодействию. Они демонстрируют общепринятое поведение в сложившейся ситуации, при этом наблюдается более заинтересованное отношение к детям с ОВЗ, с элементами готовности оказать поддержку другому, в целом отмечается ситуативно-толерантное поведение.

Испытуемые, получившие оценку 3,4-4 балла, относятся к группе с высоким уровнем готовности к позитивному взаимодействию. Дети выражают положительное и заинтересованное отношение к детям с ОВЗ, в поведении ребенка наблюдаются толерантные поступки, что выражается в стремлении помочь в сложившейся ситуации; нет разделения в различиях между детьми, нетипичный сверстник воспринимается с позиции «такой же, как все», «мы с ним друзья» и др.

Таким образом, все методики были адаптированы к использованию в работе с младшими школьниками, включали в себя понятный и доступный материал. Задания предъявлялись в игровой форме, что снижало напряженность ребенка и способствовало успешному проведению диагностики. Каждая методика была направлена на диагностику сформированности критериев и показателей всех компонентов готовности младших школьников к позитивному (ненасильственному) взаимодействию в инклюзивной образовательной среде.



Заключительной группой респондентов, участвующих в исследовании выступили родители. Поскольку родители являются коллективными субъектами инклюзивной образовательной среды, то задачей нашего исследования стало изучение готовности родителей к реализации инклюзивного образования, которая заключается в наличии, в первую очередь, установки на совместное обучение детей с разными образовательными возможностями. В нашей работе в качестве такой установки нами было рассмотрено отношение (положительное (толерантное), нейтральное (индифферентное), отрицательное (интолерантное) к инклюзивной образовательной практике. Для решения поставленной задачи нами применялась методика, используемая в диагностике всех групп респондентов и позволяющая оценить когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты готовности родителей – «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова) – вариант для родителей детей с нормотипичным развитием и вариант для родителей детей с ОВЗ.

Полученные результаты проходили статистический анализ и обработку с помощью компьютерных программ «Microsoft Excel XP» и статистического пакета (программы) IBM SPSS Statistics Version 26. Были вычислены выборочные средние значения, выборочные дисперсии и стандартные отклонения, использованы методы статистического анализа: корреляционный, факторный, кластерный анализ, t-критерий Стьюдента, хи-квадрат критерий при обработке данных опроса для независимых выборок.

Представление результатов исследования осуществлялось при помощи метода графической визуализации: таблиц, диаграмм, рисунков.

Перейдем к описанию результатов констатирующего эксперимента.

## **4.2. Диагностика психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и ее субъектов на констатирующем этапе эксперимента**

### **4.2.1. Диагностика психологической безопасности младших школьников на констатирующем этапе эксперимента**

Первым этапом содержательно-технологического блока концептуальной модели обеспечения психологической безопасности является диагностика безопасности инклюзивной образовательной среды и готовности субъектов образовательных отношений как ее ресурса (констатирующий эксперимент).

Рассмотрим показатели психологической безопасности и готовности к позитивному взаимодействию младших школьников. Анализу были подвергнуты результаты исследования психологической безопасности и готовности к позитивному взаимодействию 453 учащихся.

Первой группой – контрольной (КГ) – выступили учащиеся начальной школы МБОУ СОШ 12 г.Новоалександровска в количестве 227 человек, из них – 19 детей, имеющих ОВЗ и обучающихся в условиях инклюзивного и интегрированного (класс развивающего обучения) образования.

Вторую – экспериментальную группу (ЭГ) – составили учащиеся МБОУ СОШ 21 г. Ставрополя в количестве 226 учащихся начальной школы, из них – 25 детей, имеющих ОВЗ и обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Перейдем к рассмотрению средних значений по направлению исследования «психологическая безопасность». В таблице 9 представлены результаты исследования психологической безопасности детей с нормотипичным развитием (верхний ряд показателей) и детей с ОВЗ (нижний ряд показателей).

Таблица 9 – Средние значения показателей психологической безопасности обучающихся 2-4 классов

№ п/п	Методики/ респонденты	Контрольная группа (КГ)				Экспериментальная группа (ЭГ)			
		2 кл.	3 кл.	4 кл.	Общ. сред.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	Общ. сред.
1.	Методика «Психологическая безопасность образовательной среды»:	<u>2,86</u> <b>3,1</b>	<u>3,0</u> <b>3,1</b>	<u>2,7</u> <b>3,1</b>	<u>2,9</u> <b>3,1</b>	<u>2,85</u> <b>3,07</b>	<u>3,0</u> <b>3,1</b>	<u>2,7</u> <b>2,78</b>	<u>2,9</u> <b>3</b>
1.1	<i>Отношение</i>	<u>2,52</u> <b>2,65</b>	<u>2,74</u> <b>2,75</b>	<u>2,4</u> <b>2,85</b>	<u>2,55</u> <b>2,7</b>	<u>2,51</u> <b>2,46</b>	<u>2,52</u> <b>2,67</b>	<u>2,2</u> <b>2,3</b>	<u>2,4</u> <b>2,5</b>
1.2.	<i>Удовлетворенность</i>	<u>3,42</u> <b>4</b>	<u>3,71</u> <b>4</b>	<u>3,5</u> <b>3,7</b>	<u>3,6</u> <b>3,9</b>	<u>3,41</u> <b>4,2</b>	<u>4,01</u> <b>4,26</b>	<u>3,6</u> <b>3,7</b>	<u>3,7</u> <b>4,1</b>
1.3.	<i>Защищенность</i>	<u>2,64</u> <b>2,7</b>	<u>2,55</u> <b>2,6</b>	<u>2,2</u> <b>2,75</b>	<u>2,46</u> <b>2,68</b>	<u>2,66</u> <b>2,56</b>	<u>2,42</u> <b>2,5</b>	<u>2,1</u> <b>2,34</b>	<u>2,4</u> <b>2,5</b>
2.	Удовлетворенность предметной средой	<u>7,0</u> <b>7,9</b>	<u>6,8</u> <b>7,2</b>	<u>6,7</u> <b>7,8</b>	<u>6,8</u> <b>7,6</b>	<u>7,1</u> <b>7,5</b>	<u>6,8</u> <b>7,2</b>	<u>6,9</u> <b>7,4</b>	<u>7</u> <b>7,4</b>
3.	Отношение к классному руководителю	<u>8,4</u> <b>8,5</b>	<u>8,6</u> <b>8,7</b>	<u>8,0</u> <b>8,1</b>	<u>8,3</u> <b>8,4</b>	<u>8,5</u> <b>8,6</b>	<u>8,5</u> <b>8,8</b>	<u>7,9</u> <b>8,0</b>	<u>8,3</u> <b>8,5</b>
4.	Незаконченные предложения	<u>1,5</u> <b>1</b>	<u>2,1</u> <b>3</b>	<u>2,0</u> <b>1,9</b>	<u>1,9</u> <b>2</b>	<u>1,4</u> <b>1,9</b>	<u>2,0</u> <b>1,9</b>	<u>1,9</u> <b>2</b>	<u>1,8</u> <b>1,9</b>

Примечание. *Курсивом* выделены показатели детей с ОВЗ в соотношении с показателями детей с нормотипичным развитием

Полученные данные позволяют отметить высокий индекс психологической безопасности младших школьников в экспериментальной и контрольной группах по всем параллелям (2-4 классы), при этом наиболее высокие показатели отмечаются в третьих классах (методика «Психологическая безопасность образовательной среды», адаптация Л.С. Решиковой). Общий индекс психологической безопасности (ПБС) младших школьников с нормотипичным развитием в ЭГ составил 2,9 балла, тогда как индекс ПБС детей с ОВЗ – 3, что в совокупности представлено общим индексом безопасности – 2,95. В контрольной группе общий индекс ПБС детей с нормотипичным развитием представлен 2,9 баллами, детей с ОВЗ – 3,1 балла, что в общем составляет 3 балла по всей выборке.

Из показателей, которые входят в общий индекс психологической безопасности, наиболее высокие показатели мы отмечаем по шкале

«отношение»: положительное отношение мы отмечаем у учащихся 2-4-х классов контрольной группы, 2-х и 3-х классов учащихся экспериментальной группы и нейтральное – у учащихся 4 классов ЭГ.

В свою очередь, удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде отражена значениями среднего уровня во вторых и в четвертых классах ЭГ и КГ и высокого – в третьих классах ЭГ. Следует отметить, что у детей с ОВЗ показатели удовлетворенности несколько выше (высокий уровень удовлетворенности регистрируется нами во 2-3 классах контрольной и экспериментальной групп). В совокупности средних значений общий показатель удовлетворенности в экспериментальной и контрольной группах соответствует среднему уровню (3,9 в ЭГ и 3,7 в КГ).

Методика предполагает выявление пяти предпочитаемых характеристик удовлетворённости взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде. Результаты показывают, что учащимися ЭГ и КГ были выбраны сходные характеристики: взаимоотношения с учителями (4,35 в ЭГ и 4,42 в КГ); возможность обратиться за помощью (4,32 и 4,1); уважительное отношение (4,25 и 4,37); взаимоотношения с учениками (4,2 и 4,6); сохранение личного достоинства (4,07 и 4,17). Сходные характеристики были выбраны и детьми с ограниченными возможностями здоровья: возможность обратиться за помощью (4,64 и 4,7); взаимоотношения с учителями (4,6 и 4,7); уважительное отношение (4,56 и 4,72); возможность проявить инициативу (4,32 и 4,24) и сохранение личного достоинства (4,16 и 4,2).

Исследование удовлетворённости условиями предметной среды и организацией учебного процесса (методика Н.В. Лукьяновой, Н.В. Калининой, адаптированная Н.П. Бадьиной) показывает, что наибольшая удовлетворенность отмечается у учащихся вторых классов с нормотипичным развитием экспериментальной и контрольной групп и учащихся с ОВЗ. В целом, общий показатель удовлетворённости соответствует среднему уровню в экспериментальной и контрольной группах (7,2 балла).

Защищенность характеризуется показателями высокого уровня у учащихся 2-3 классов и имеет тенденцию к снижению у учащихся 4 классов экспериментальной и контрольной групп. Защищенность детей в экспериментальной группе представлена общим средним значением 2,4 в контрольной – 2,6, что соответствует высокому уровню защищённости в образовательной среде. В целом, младшие школьники с ОВЗ несколько выше оценивают свое состояние, нежели их нормотипичные сверстники.

Методика «Неоконченные предложения» позволяет нам выявить субъективное чувство безопасности ребенка, которое проявляется в его проекциях. Она также направлена на исследование защищенности ребенка в инклюзивной образовательной среде. Количественные данные позволяют отметить преобладание среднего уровня психологической безопасности детей контрольной (1,9) и экспериментальной (1,9) групп и перейти к обобщённым качественным характеристикам ответов детей.

В целом, положительные эмоции на уроке испытывают лишь 5,3% респондентов, остальные отмечают преобладание таких чувств как волнение, стеснение и страх. Страх получить плохую оценку характерен для учащихся вторых классов как с типичным, так и с нетипичным развитием – 86,7%. 13,3% учеников боятся, когда их обижают одноклассники или дети из других классов. В школе в безопасности большая часть учащихся чувствует себя, когда находятся среди друзей (80% ответов), учителей (18%), и в одиночестве (2%), при этом учащиеся с ОВЗ большую защищённость испытывают, лишь находясь среди взрослых.

У учащихся третьих классов так же преобладающим является страх перед учителем, плохими оценками, контрольными работами и т.д. – 42,4%; страх перед насилием со стороны одноклассников и других учащихся отмечает 7,7%; а также появляется группа ответов, связанных с тем, что учащиеся не испытывают чувства страха в школе – 30,8%. Частотными являются ответы, связанные с безопасностью в кругу сверстников.

Качественный анализ ответов учащихся четвертых классов показал, что доминирующими остаются страхи по отношению к учителю, ответов у доски, публичных выступлений перед классом и др. что составляет – 53,1%, при этом увеличивается доля школьников, которые не ощущают дискомфорта как в учебной, так и внеучебной деятельности – 41,3%. И только в четвертых классах ЭГ нами были выявлены учащиеся, которые отмечают наличие агрессивного настроения по отношению к другим детям, подчеркивая, что сами являются агрессорами и первыми вступают в драку (1%).

Исследование показателя «отношение» предполагает изучение не только отношения к образовательной среде (положительного, нейтрального, отрицательного), но и качества отношений в общностях «педагог – учащиеся», «учащиеся – учащиеся».

Отношение к классному руководителю (методика Т.В. Огневой) по всем параллелям представлено показателями среднего уровня в обеих группах респондентов (8,3 – в КГ и 8,4 балла в ЭГ), причем отмечается тенденция к снижению количественных показателей к четвертому классу как у детей с нормотипичным развитием, так и у детей с ОВЗ.

С целью выявления социометрического статуса ребенка с ОВЗ и качества отношений в общностях «ученик – ученик» нами была использована методика «Секрет» (Т.А. Репина, мод. Т.В. Антоновой). Статусная позиция ученика определяется количеством выборов, где ученики, имеющие 5 выборов и больше, относятся к I позиции – «звезда», 2-4 выбора – II позиция (принятые), 1 выбор – III (не принятые) и 0 выборов – IV позиция (изолированные). На основании выборов ребенка высчитывается уровень благополучия взаимодействий (УБВ):

$(I+II) > (III+IV)$  – высокий уровень благополучия взаимодействий;

$(I+II) = (III+IV)$  – средний уровень благополучия взаимодействий;

$(I+II) < (III+IV)$  – низкий уровень благополучия взаимодействий.

В таблице 10 нами представлены уровни благополучия детей по параллелям, и отдельно мы рассмотрели статусные позиции детей с ОВЗ.

Таблица 10 – Показатели уровней благополучия взаимодействий (УБВ) обучающихся 2–4 классов

Уровни благополучия	Показатели контрольной группы		Показатели экспериментальной группы	
	Все дети	Дети с ОВЗ	Все дети	Дети с ОВЗ
УБВ 2 классов	64>14 благополучие	<b>0&lt;2</b> <i>неблагополучие</i>	50>25 благополучие	<b>4&lt;6</b> <i>неблагополучие</i>
УБВ 3 классов	40>29 благополучие	<b>2&gt;0</b> <i>благополучие</i>	57>23 благополучие	<b>3&lt;5</b> <i>неблагополучие</i>
УБВ 4 классов	58>22 благополучие	<b>9&gt;6</b> <i>благополучие</i>	49>22 благополучие	<b>2&lt;5</b> <i>неблагополучие</i>
Общий УБВ	162>65 благополучие	<b>11&gt;8</b> <i>благополучие</i>	156>70 благополучие	<b>9&lt;16</b> <i>неблагополучие</i>

Примечание. *Курсивом* выделены показатели детей с ОВЗ

Анализ полученных данных позволяет отметить, что общий уровень благополучия взаимодействий (УБВ) в контрольной группе выше, нежели в экспериментальной. Так, соотношение положительных выборов в соотношении с непредпочитаемыми составляет 162>65, из них выборы детей с ОВЗ: 11>8, что свидетельствует о высоком уровне благополучия. Качественный анализ выборов детей позволяет отметить, что во втором классе дети с ОВЗ относятся к статусу «изолированные» – 0<2. Учащиеся с ОВЗ в третьих классах получили статус «принятые»: 2>0. В четвертых классах 1 ребёнок получил статус «принятый» и 2 – «непринятые»: 1<2. Таким образом, мы отмечаем, что ученики, которые обучаются в условиях инклюзивного образования имеют УБВ 3<4, что говорит о низком уровне благополучия.

При этом в классе развивающего обучения (модель интеграции) выборы распределились следующим образом: 8>4, что говорит о высоком уровне благополучия. В целом УБВ в контрольной группе высокий.

Полученные данные представляют для нас научный интерес, связанный с поиском эффективных моделей инклюзивного образования детей с ОВЗ.

В экспериментальной группе все дети с ОВЗ обучаются в условиях инклюзивного образования – в общеобразовательных классах. Общий уровень благополучия взаимодействия (УБВ) в экспериментальной группе соответствует высокому – 156>70 (156 положительных выборов по

отношению к 70 непредпочитаемым). Тогда как у учащихся с ОВЗ мы видим, что УБВ соответствует низкому уровню –  $9 < 16$  (9 принятых и 16 непринятых учащихся с ОВЗ).

Качественный анализ показывает, что во вторых классах ЭГ, так же, как и в КГ, большая часть детей с ОВЗ получили статус «непринятых». При этом нами выявлен класс экспериментальной группы, в котором в целом наблюдается низкий уровень благополучия взаимоотношений. В данном классе большая часть детей, включая детей с ОВЗ, получили статус «непринятых». К третьим и четвертым классам мы так же видим соотношение выборов, которое дает нам возможность рассматривать уровень благополучия взаимодействия детей с ОВЗ как низкий.

Обобщенный анализ позволяет сделать вывод о преобладании среднего уровня психологической безопасности младших школьников контрольной и экспериментальной групп и необходимости выявления ресурсов психологической безопасности, в качестве которых мы рассматриваем готовность младших школьников к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде.

Перейдем к рассмотрению результатов исследования готовности младших школьников к позитивному (насильственному) взаимодействию в инклюзивной образовательной среде.

Первой методикой, используемой в работе с детьми, выступила анкета «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова), вопросы которой позволяют оценить когнитивный (1-8, 16), эмоциональный (9-14) и поведенческий компоненты (15) готовности младших школьников к позитивному взаимодействию со своим нетипичным сверстником.

Представим обобщенные показатели младших школьников контрольной и экспериментальной групп.

Исследование когнитивного компонента готовности показывает, что респонденты имеют разный опыт в области взаимодействия с детьми с ОВЗ:



школьники ЭГ, в отличие от школьников КГ, отмечают, что они чаще встречаются среди знакомых (47,8 и 32,1%) и в общественных местах детей с нетипичным развитием (31,4 и 18,4%). При этом дети так же, как и педагоги, считают, что дети с ОВЗ хотят общаться с разными детьми (имеющими как типичное, так и нетипичное развитие): 64,1% учащихся контрольной группы и 43,3% – экспериментальной группы. В целом, младшие школьники считают, что в обществе к таким детям относятся доброжелательно (67,6% и 78,7% соответственно).

Изучая представления младших школьников о том, где могут учиться дети с ОВЗ, мы отметили, что большая часть младших школьников ЭГ считают, что в той школе, где учатся они (67,1%), тогда как младшие школьники КГ рассмотрели два варианта: «в нашей школе» – 35,7% и «дома» – 28,4%. При этом, школьники ЭГ отмечают полную включенность в жизнь школы детей с ОВЗ (46,2%), а также наличие необходимых условий в ней (67,5%), тогда как в контрольной группе данные показатели несколько ниже – 26,9% и 43,8% соответственно. Отметим, что школьники обеих групп считают, что в школе к детям с ОВЗ относятся хорошо (68,7% – ЭГ и 60,8% – КГ).

Интересными стали ответы на проективный вопрос «ребенок, отличающийся от других, – это ребенок который...», отражающий представления младших школьников о детях с ОВЗ. Контент-анализ ответов показал, что дети обеих групп рассматривают его как особенного (59,3% – ЭГ и 79% – КГ) в разных модальностях:

- от положительных (61,7%): «хороший», «добрый», «особенный», «нуждается в помощи», «не может делать то, что другие», «отличается от других», «родился таким», «веселый и хороший», «такой же, как мы, но немного отличается от других», «страдает, но старается», «дружит с другими детьми»;

- до отрицательных (36%): «плохо ходит», «не имеет способностей», «больной», «не здоровый», «беспомощный», «не может себе

помочь», «глупый», «инвалид», «странный», «не очень умный», «странный», «тупой», «ненужный», «кажется уродливым» и т.п.

Следует отметить, что ответы положительной модальности преобладают, но достаточно высок процент ответов, содержащих указание на неполноценность, непринятие детей с нетипичным развитием.

Исследование эмоционального компонента готовности показывает, что младшие школьники с типичным развитием на вопрос «Как ты относишься к детям, которые отличаются от других детей?» предпочли два варианта ответов: очень хорошо (50 % – КГ и 59,8% – ЭГ) и «так же, как к остальным детям» (42,5% и 24,7%). При этом факты насилия по отношению к детям с ОВЗ отмечены 20,2% школьниками КГ и 23,7% – ЭГ. Дети отмечают наличие эпизодов психологического насилия (3,8% и 13,7% соответственно) и в меньшей мере – физического (2,1% и 8,2%). Качественный анализ ответов позволил выявить, что психологическое насилие может проявляться со стороны всех субъектов образовательных отношений и отражено в следующих ответах детей: «взрослые, учитель ругают», «дети обижают», тогда как физическое – в большей мере со стороны сверстников – «бьют», «бил девочку, которая плохо слышит», «бил кулаком», «отнимали очки», «отбирал вещи» и т.п.

Интересными стали показатели ответов младших школьников, связанные с чувствами, которые они испытывают при виде детей с ОВЗ. Наибольшие показатели мы получили по чувствам, отнесенным нами к положительному отношению: сочувствие (83,1 – в КГ и 53% – в ЭГ), сострадание (71,6 и 35,2 – соответственно), жалость (67% и 46,1%). Следует отметить, что показатели негативных чувств не представлены высокими количественными данными. Преобладающими чувствами в группе младших школьников являются наличие страха (16,8% – в КГ и 22,7% – в ЭГ) и любопытства (38,2% и 30,9% соответственно). Высокий процент воздержавшихся в ответах обучающихся может говорить о недостаточной

дифференцированности этих состояний, незначительным опытом совместного обучения.

Следующий блок вопросов предполагал соотнесение ответов детей («Как бы ты сказал о своем сверстнике, который отличается от других?») с типологией толерантного отношения по Ю.В. Мельник, которая была рассмотрена в главе 3 через такие характеристики как интолерантное, нейтральное, толерантное отношение и их отражение в типах взаимодействия (согласно уровням взаимодействия, выделенным в исследованиях И.В. Вачкова: от предусубъектного к полисубъектному).

Первый вариант ответа, представленный высказыванием «с ним нечего делать» мы отнесли к интолерантному (отрицательному) отношению, соотнеся его с предусубъектным уровнем взаимодействия (совокупность предусубъектов). Он по-разному представлен в исследуемых группах: 4,6 % – в КГ и 20,3% респондентов ЭГ.

Второй уровень («он (она) довольно странный, но не хорошо дразнить детей, которые отличаются от других») представлен более сходными количественными показателями: 15,1% – в КГ и 18,5 % респондентов ЭГ. На наш взгляд, это – нейтральное (индифферентное) отношение к сверстнику и субъект-объектное взаимодействие (атомарный коллективный субъект).

Третий тип, отражённый в утверждении «это ребенок, которому нужна моя помощь и я готов ему помочь», позволяет говорить о зарождающемся толерантном отношении и его выбрали 26,7 % – КГ и 17,3 % респондентов ЭГ.

Четвёртый тип отношений основан на типичных отношениях взаимоподдержки и может быть отражен в такой транскрипции как «мой нетипичный сверстник такой же как мы, но немного отличается». Данный тип отношений регистрируется у 36,4% респондентов КГ и 18,1% ЭГ и свидетельствует о формировании толерантного отношения, отраженного в субъект-субъектном типе взаимодействия – корпоративный коллективный субъект.

Последующие – пятый и шестой типы – отражают толерантное (положительное) отношение к сверстнику и относятся к полисубъектному типу взаимодействия – универсальный полисубъект. Данные типы отношений представлены менее высокими показателями, чем предыдущие. Так, пятый тип, отражением которого является синонимичный ряд «он мой друг, с ним интересно и т.д.» представлен у 8,6% школьников КГ и 10,4% респондентов ЭГ. В свою очередь, высказывания шестого типа – «мы с ним лучшие друзья» отмечены у 8,6% в респондентов КГ и 14,4% респондентов ЭГ.

Анализ полученных данных позволил отметить, что в обеих школах демонстрируется отчетливая тенденция к нарастанию качественных и количественных показателей толерантного отношения: как по вертикали (от 2 к 4 классу при наиболее выраженных количественных показателях высших типов толерантного отношения в более старших классах), так и по горизонтали (увеличение количественных показателей 4-6 уровней при снижении показателей 1-2 типа).

Заключительный вопрос – «что бы ты мог сделать для таких детей?» – позволяет выявить сформированность поведенческого компонента готовности. Полученные ответы мы распределили на несколько категорий.

Наиболее представленными являются ответы, отражающие готовность к физической поддержке (53,9% в КГ и 45,9% в ЭГ): «помогла бы передвигаться», «защищать», «быть рядом, чтобы помочь» и т.п.

Следующая группа ответов свидетельствует о неготовности сверстников к помощи: затруднились ответить 18,9% учащихся КГ и 33,3% школьников ЭГ.

Психологическую помощь: «подружиться», «поддержать», «сделать, чтоб не грустил», «поделиться», «общаться», «быть рядом», «помочь ему», «дать совет», «помочь поверить в себя», «помогать с учебой», «найти общий язык» готовы оказать 19,9 % детей КГ и 11,6 % детей ЭГ.

И наименее представленными являются ответы, отражающие готовность к материальной поддержке – 7,3% ответов детей КГ и 9,2% – ЭГ:

«дать денег на лечение», «сделать операцию», «купить лекарство», «собрать денег» и т.п.

Наиболее редкими стали ответы с негативной эмоциональной окраской: «не помогать», «ничего не делать», «не смотреть на них, потому что мне неприятно». Такие ответы наблюдались у учащихся вторых (4%) и третьих (3%) классов. У школьников четвертых классов не наблюдалось негативных ответов. Таким образом, в целом мы отмечаем положительное отношение младших школьников с типичным развитием к их сверстникам, которые отличаются от них. В большей мере мы отмечаем сформированность когнитивного и эмоционального компонентов готовности, при необходимости формирования поведенческого компонента.

Далее рассмотрим средние значения показателей готовности младших школьников к позитивному взаимодействию, отраженные в самооценке толерантного поведения и экспертных оценках педагогов (таблица 11).

Анализ позволяет отметить, что количественные показатели самооценки толерантного поведения соответствуют достаточному уровню у обучающихся контрольной (3,3 у детей с нормотипичным развитием и 3,5 у детей с ОВЗ, что в целом составляет 3,4 балла) и экспериментальной (3,5 у детей с нормотипичным развитием и 3,4 у детей с ОВЗ, что в целом составляет 3,45 балла) групп.

Оценка компонентов готовности позволяет отметить, что ценностные ориентации, отражающие когнитивный компонент готовности, представлены высоким уровнем (общий показатель в контрольной группе 4,1 и 3,9 в экспериментальной).

Эмоциональный компонент готовности в большей мере отражен средними оценками: эмпатии (3,8 в КГ и 3,7 – в ЭГ) и коммуникативной компетентности (3,5 в КГ и 3,8 в ЭГ). Показатель «эмоциональная устойчивость» также представлен значениями среднего уровня: 2,5 – обобщающий показатель контрольной группы и 2,3 – экспериментальной.

Таблица 11 – Средние значения показателей готовности к позитивному взаимодействию обучающихся 2-4 классов

№ п/п	Методики/ респонденты	Контрольная группа (КГ)				Экспериментальная группа (ЭГ)			
		2 кл	3 кл	4 кл	Общ. сред.	2 кл	3 кл	4 кл	Общ. сред.
1.	Самооценка толерантного поведения (Я.В. Батрак):	<u>3,3</u> 3,6	<u>3,4</u> 3,6	<u>3,2</u> 3,5	<u>3,3</u> 3,5	<u>3,4</u> 3,2	<u>3,6</u> 3,8	<u>3,4</u> 3,2	<u>3,5</u> 3,4
1.1.	<i>Коммуникативная компетентность</i>	<u>3,3</u> 2,5	<u>3,6</u> 4,5	<u>3,5</u> 3,6	<u>3,5</u> 3,5	<u>3,4</u> 3,5	<u>3,9</u> 4,3	<u>3,9</u> 4,3	<u>3,7</u> 4
1.2.	<i>Эмпатия</i>	<u>3,5</u> 5	<u>3,8</u> 3	<u>4,0</u> 3,7	<u>3,8</u> 3,9	<u>3,4</u> 3,6	<u>3,9</u> 4,1	<u>3,7</u> 3,3	<u>3,7</u> 3,7
1.3.	<i>Ассертивность</i>	<u>3,1</u> 3,5	<u>2,9</u> 3,6	<u>2,5</u> 3,0	<u>2,8</u> 3,4	<u>3,2</u> 3,2	<u>3,6</u> 4,1	<u>3,3</u> 2,7	<u>3,4</u> 3,3
1.4.	<i>Ценностные ориентации</i>	<u>4,0</u> 4	<u>4,0</u> 4,5	<u>4,2</u> 3,9	<u>4,1</u> 4,1	<u>3,9</u> 3,4	<u>4,2</u> 4,3	<u>3,9</u> 3,4	4 3,7
1.5.	<i>Эмоциональная устойчивость</i>	<u>2,6</u> 3	<u>2,4</u> 2,5	<u>1,9</u> 3,1	<u>2,3</u> 2,8	<u>2,5</u> 2,4	<u>2,4</u> 2,4	<u>2,2</u> 2,1	<u>2,4</u> 2,3
2.	Карта наблюдений (экспертная оценка)	<u>2,3</u> 3	<u>2,6</u> 2,7	<u>2,8</u> 2,9	<u>2,6</u> 2,8	<u>2,4</u> 2,7	<u>2,8</u> 2,9	<u>2,7</u> 2,8	<u>2,6</u> 2,8
3.	Как поступить?	<u>2,8</u> 3,2	<u>3,4</u> 3,6	<u>3,2</u> 3,6	<u>3,1</u> 3,5	<u>2,7</u> 3,4	<u>3,3</u> 3,4	<u>3,5</u> 3,2	<u>3,2</u> 3,3

Примечание. *Курсивом* выделены показатели детей с ОВЗ в соотношении с показателями детей с нормотипичным развитием

Следует отметить, что эмоциональная устойчивость имеет тенденцию к снижению по мере взросления у детей с нормотипичным развитием (от 2,6 к 1,9 у детей контрольной группы и от 2,5 до 2,2 – в экспериментальной).

Поведенческий компонент представлен способностью младшего школьника уверенно отстаивать свои права, не ущемляя при этом прав других (ассертивность). Анализ количественных показателей показывает, что обобщённый показатель обучающихся контрольной группы (3,1) и экспериментальной группы (3,3) соответствует достаточному уровню. Качественный анализ результатов показывает, что наивысшие показатели ассертивности мы отмечаем у учащихся 3 классов как с типичным, так и с нетипичным развитием в контрольной и экспериментальной группах при снижении этих показателей к четвертым классам начальной школы.

Полученные данные отражаются и в оценках экспертов – учителей начальных классов, которым было предложено на основе наблюдения дать оценку проявлениям своих воспитанников. Утверждения данной методики были адаптированы нами под проявления позитивного взаимодействия младших школьников к сверстникам с нетипичным развитием.

Результаты позволяют отнести обучающихся контрольной и экспериментальной групп к проявлениям среднего уровня готовности к позитивному взаимодействию (2,6), что проявлялся в редком желании вступать в коммуникацию с детьми с ОВЗ, низкой активности во взаимодействии, наличии конфликтов. При этом возможно проявление инициативы для оказания необходимой помощи детям с особыми образовательными потребностями: обучающиеся проявляют доброжелательность, эмпатию в отношениях, при несправедливом отношении могут вставать в защиту, признавать неправоту своих действий. Показатели детей с ОВЗ несколько выше (2,8). Обобщенный показатель составляет 2,7 баллов в обеих группах.

И заключительная методика «Как поступить?» направлена на исследование поведенческого компонента готовности к позитивному (ненасильственному) взаимодействию младших школьников, результатом формирования которого является толерантное поведение.

Обобщенный показатель обучающихся контрольной и экспериментальной групп также позволяет отнести их к среднему уровню при наличии более высоких показателей у детей с ОВЗ (3,1 и 3,5 у детей контрольной группы и 3,2, и 3,3 у детей экспериментальной группы).

Таблица, отражающая средние значения всех показателей психологической безопасности и готовности младших школьников, представлена в приложении 2.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о наличии положительного отношения младших школьников к инклюзивной образовательной среде, достаточной защищённости в ней. Но при этом

отмечается недостаточная удовлетворённость предметной средой и организацией образовательного процесса, некоторыми характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде, что отражено в показателях среднего уровня.

Достаточно интересными и значимыми являются исследования социометрического статуса младших школьников к ОВЗ, которые показали, что большинство детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзивного образования, относятся к статусу «непринятые» и «изолированные», что, безусловно, составляет риск психологической безопасности младших школьников в инклюзивной образовательной среде.

Ресурсом психологической безопасности младших школьников, на наш взгляд, выступает готовность субъектов образовательных отношений. Готовность школьников к позитивному взаимодействию сформирована на среднем уровне, при этом преобладает когнитивный компонент над показателями эмоционального и поведенческого.

Следующим шагом в нашей исследовательской работе является верификация гипотезы о наличии взаимосвязи между показателями психологической безопасности и готовности субъектов образовательных отношений.

Для осуществления точной количественной оценки степени согласованности изменений (варьирования) двух и более признаков использовался корреляционный анализ, который проведен с применением коэффициента Пирсона, построена корреляционная матрица, выбраны достоверно значимые корреляции (прямые (положительные) и обратные (отрицательные)).

Исследование младших школьников показало наличие 130 значимых корреляционных связей между показателями младших школьников (53 взаимосвязи у обучающихся вторых классов, 35 – у третьих и 42 – у четвертых). Список значимых корреляций и корреляционные плеяды,



наглядно отражающие взаимосвязи между исследуемыми показателями, представлены в приложениях 3 и 4.

С целью сокращения числа переменных и определения структуры взаимосвязей между ними был проведен факторный анализ – многомерный анализ эмпирических данных с использованием статистического пакета (программы) IBM SPSS Statistics Version 26.

Поскольку на констатирующем этапе эксперимента нами не было выявлено значимых различий между средними значениями детей с нормотипичным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья контрольной и экспериментальной групп, считаем возможным рассматривать их показатели в совокупности общих переменных.

Аналізу было подвергнуто 16 компонент (см. приложение 5), отражающих структуру и содержание исследуемых феноменов: психологической безопасности младших школьников и их готовности к позитивному (ненасильственному) взаимодействию в инклюзивной образовательной среде.

Следует отметить, что выбранные для содержательной интерпретации компоненты должны в сумме описывать не менее 70 – 80% общей дисперсии анализируемой корреляционной матрицы. В итоге выбор факторов зависит не только от этих формальных критериев, но и от возможности исследователя дать факторам содержательную интерпретацию. В случае неоднозначности интерпретации можно применить процедуру вращения факторной структуры [106]. Важно помнить, что сами по себе процедуры вращения не изменяют процент объясненной дисперсии. Происходит лишь перераспределение дисперсии, которую объясняет каждый из выделенных факторов. В этом можно наглядно убедиться, обратившись к приложению 6.

Для построения всех нижеследующих факторных моделей нами был использован метод главных компонент как метод выделения факторов и в качестве метода вращения факторной структуры – варимакс с нормализацией Кайзера.

Отследить динамику факторной структуры, содержания факторов и их весов позволило проведение факторного анализа по параллелям в начальной школе.

Рассмотрим результаты факторного анализа характеристик психологической безопасности учащихся вторых классов. Из данных приложения 6 видно, что полученная факторная структура из пяти факторов объясняет около 78,5% всей дисперсии.

Интерпретация полученных факторов осуществляется на основе исследования матрицы факторных нагрузок (таблица 12) или графического представления результатов факторного анализа.

Таблица 12 – Повернутая матрица компонент факторной структуры психологической безопасности учащихся вторых классов

Варианты	Факторы				
	1	2	3	4	5
VAR00016	<b>0,932</b>	0,184	0,176	0,049	0,072
VAR00013	<b>0,903</b>	0,163	0,045	-0,035	0,147
VAR00014	<b>0,901</b>	0,145	0,155	0,019	0,106
VAR00010	<b>0,849</b>	0,25	-0,096	0,176	-0,138
VAR00009	<b>0,515</b>	-0,175	-0,39	0,277	-0,334
VAR00015	<b>0,481</b>	0,278	0,343	0,314	-0,446
VAR00011	<b>0,427</b>	-0,065	0,199	0,385	0,242
VAR00004	0,253	<b>0,937</b>	-0,126	0,103	-0,039
VAR00005	0,144	<b>0,915</b>	0,155	-0,063	0,012
VAR00008	0,299	<b>0,721</b>	0,23	0,336	0,426
VAR00002	-0,108	-0,014	<b>0,786</b>	0,129	-0,016
VAR00001	0,343	-0,01	<b>0,714</b>	-0,174	0,078
VAR00003	0,363	0,264	<b>0,533</b>	0,289	0,404
VAR00006	0,089	0,092	0,051	<b>0,925</b>	-0,034
VAR00012	0,055	-0,529	0,187	<b>-0,543</b>	-0,256
VAR00007	0,1	0,108	0,085	0,077	<b>0,890</b>

Примечание: Метод вращения – варимакс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 6 итераций.

Факторные нагрузки представляют собой стандартизированные весовые коэффициенты для каждой переменной. Они изменяются в диапазоне от -1 до 1. Чем выше по модулю значение факторной нагрузки данной переменной для интерпретируемого фактора, тем в большей степени эта переменная связана с

найденным фактором. Математический смысл процедур вращения заключается в перераспределении дисперсии, приходящейся на различные факторы. Конечной целью исследователя, применяющего процедуры вращения, является получение более простой для интерпретации структуры полученных данных.

Таким образом, факторная модель характеристик психологической безопасности младших школьников вторых классов выглядит следующим образом (таблица 13).

Таблица 13 – Факторная модель характеристик психологической безопасности младших школьников (вторые классы)

№ п/п	Фактор	Варианта (переменная)	Факторная нагрузка
1.	Безопасность среды	Общий индекс безопасности	0,932
		Отношение к образовательной среде	0,903
		Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	0,901
		Отношение к учителю	0,849
		Удовлетворенность предметной средой и организацией учебного процесса	0,515
		Защищенность от насилия	0,481
		Субъективное чувство безопасности	0,427
2.	Готовность к взаимодействию	Эмпатия	0,937
		Ассертивность	0,915
		Общий индекс толерантности	0,721
3.	Безопасное поведение	Экспертная оценка готовности к позитивному взаимодействию	0,786
		Толерантное поведение	0,714
		Коммуникативная компетентность	0,533
4.	Ориентация на другого	Ценностные ориентации	0,925
		Социометрический статус	-0,543
5.	Эмоциональная готовность к взаимодействию	Эмоциональная устойчивость	0,89

Первый фактор (безопасности среды), объясняющий 27,2% дисперсии, объединяет следующие переменные: общий индекс безопасности (0,932), отношение к образовательной среде (0,903), удовлетворенность взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде (0,901), отношение к учителю (0,849), удовлетворенность предметной средой и организацией учебного процесса (0,515), защищенность от насилия (0,481), субъективное

чувство безопасности (0,427). Эти переменные характеризуют взаимосвязи между критериями и показателями психологической безопасности инклюзивной образовательной среды: отношение (к инклюзивной образовательной среде) и качество отношений в общности «педагог-учащиеся», удовлетворенности (как отдельными характеристиками взаимодействия, отражающими социально-психологический компонент инклюзивной образовательной среды, так и жизнедеятельностью в образовательном учреждении, которая включает оценку пространственно-предметного и психодидактического компонентов) и защищенности от насилия, выраженной как в индексе безопасности, так и в субъективном чувстве безопасности в школьной среде, которую мы наблюдаем в проекциях учащихся.

Во второй фактор (готовность к взаимодействию), объясняющий 17,9% дисперсии, вошли следующие переменные, также имеющие положительный вес: эмпатия (0,937), ассертивность (0,915) и общий индекс толерантности (0,721). Данные переменные отражают личностные ресурсы младших школьников, аккумулированные в когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах готовности к позитивному взаимодействию.

Третий фактор – безопасного поведения – с 12% дисперсии объединил показатели экспертной оценки готовности к позитивному взаимодействию (0,786), толерантного поведения (0,714) и коммуникативной компетентности (0,533). Положительные факторные нагрузки данных переменных позволяют нам сделать вывод, что знание детей о способах позитивного взаимодействия, умение выстраивать коммуникацию с детьми, имеющими особые образовательные и коммуникативные потребности, отражаются в их поведении и в общем принятии нетипичного сверстника.

Четвертый фактор – «ориентация на другого» (11,1% дисперсии) включил две характеристики: ценностные ориентации (0,925) и социометрический статус (-0,543). Полученные данные говорят о том, что 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 ограниченные возможности здоровья со стороны детей с типичным развитием: поощрение положительных эмоциональных проявлений и поведенческих актов детей-лидеров в отношении детей с нетипичным развитием способствует развитию позитивного взаимодействия у всех детей класса.

Последний, пятый фактор, объясняющий 10,2% дисперсии получил название «эмоциональной готовности к взаимодействию» и состоит из одной переменной – эмоциональной устойчивости (0,89).

Таким образом, психологическая безопасность младших школьников вторых классов определяется пятью факторами: безопасностью среды; готовностью к взаимодействию; безопасным поведением; ориентацией на другого; эмоциональной готовностью.

Аналогично рассмотрим факторную структуру, полученную при исследовании психологической безопасности младших школьников третьих классов. Объясненная совокупная дисперсия выявленных компонент факторной структуры психологической безопасности учащихся третьих классов представлена в приложении 6, где видно, что полученная факторная модель объясняет почти 85 % дисперсии. Это достаточно высокий процент.

Следует отметить, что рассматриваемая модель даже в результате вращения содержит переменные, имеющие высокие факторные нагрузки одновременно по двум факторам (таблица 14).

Таблица 14 – Повернутая матрица компонент факторной структуры психологической безопасности учащихся третьих классов

Варианты	Факторы						
	1	2	3	4	5	6	7
VAR04	<b>0,919</b>	0,089	0,019	0,186	-0,052	-0,034	-0,129
VAR05	<b>0,9</b>	0,164	0,093	0,158	0,064	-0,045	-0,172
VAR08	<b>0,719</b>	0,117	<b>0,662</b>	0,056	0,038	0,098	-0,025
VAR01	<b>0,591</b>	-0,05	0,175	0,074	0,285	-0,248	0,463
VAR02	<b>0,49</b>	<b>0,478</b>	-0,099	-0,371	-0,293	0,161	0,271
VAR14	0,007	<b>0,947</b>	-0,067	-0,019	-0,086	-0,025	0,055
VAR16	0,118	<b>0,921</b>	-0,014	0,179	0,307	0,016	-0,033
VAR13	0,238	<b>0,719</b>	0,036	0,409	0,14	0,154	-0,133

Варианты	Факторы						
	1	2	3	4	5	6	7
VAR03	0,039	-0,161	<b>0,855</b>	-0,045	0,047	-0,066	0,012
VAR06	0,183	0,177	<b>0,562</b>	0,171	-0,287	-0,324	<b>0,532</b>
VAR07	0,386	0,141	<b>0,536</b>	-0,153	0,202	<b>0,518</b>	-0,16
VAR10	0,184	0,218	0,05	<b>0,848</b>	-0,073	0,011	-0,116
VAR11	0,217	0,072	-0,43	<b>0,626</b>	0,334	0,297	0,124
VAR15	0,035	0,163	0,029	0,03	<b>0,92</b>	-0,126	0,025
VAR09	-0,131	0,047	-0,094	0,139	-0,183	<b>0,83</b>	0,109
VAR12	-0,284	-0,044	-0,069	-0,152	0,04	0,177	<b>0,768</b>

Примечание: Метод вращения – варимакс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 11 итераций.

Таким образом, факторная модель характеристик психологической безопасности младших школьников третьих классов выглядит следующим образом (таблица 15).

Таблица 15 – Факторная модель характеристик психологической безопасности младших школьников (третьи классы)

№ п/п	Фактор	Варианта (переменная)	Факторная нагрузка
1.	Готовность к взаимодействию	Эмпатия	0,919
		Ассертивность	0,9
		Общий индекс толерантности	0,719
		Толерантное поведение	0,591
		Экспертная оценка готовности к позитивному взаимодействию	0,49
2.	Безопасность среды	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	0,947
		Общий индекс безопасности	0,921
		Отношение к образовательной среде	0,719
3.	Эмоциональная готовность к взаимодействию	Коммуникативная компетентность	0,855
		Ценностные ориентации	0,562
		Эмоциональная устойчивость	0,536
4.	Безопасность в диаде «педагог-ученик»	Отношение к учителю	0,848
		Субъективное чувство безопасности	0,626
5.	Защищенность от насилия	Защищенность от насилия	0,92
6.	Удовлетворенность жизнедеятельностью в ОУ	Удовлетворенность предметной средой и организацией учебного процесса	0,83
7.	Социометрический статус	Социометрический статус	0,768

Первый фактор, условно названный нами «готовность к взаимодействию» и объясняющий почти 20% дисперсии, объединил следующие переменные: эмпатия (0,919), ассертивность (0,9), общий индекс толерантности (0,719), имеющий высокую факторную нагрузку (0,662) и по третьему фактору, толерантное поведение (0,591) и общий показатель готовности к позитивному взаимодействию по оценке экспертов (0,49) с немного меньшей нагрузкой (0,478) по второму фактору. Переменные, вошедшие в данный фактор, позволяют отметить, что сформированность психологических ресурсов, отражающих когнитивный, эмоциональный и поведенческий компонент готовности школьников к позитивному взаимодействию, влияют на психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды.

Ко второму фактору – безопасность среды – с 16,9% дисперсии были отнесены такие три показателя, как удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействия в ИОС (0,947), общий индекс безопасности (0,921) и отношение к образовательной среде (0,719). Данные переменные отражают составляющие психологической безопасности среды в оценках ее участников, в данном случае, младших школьников третьих классов.

В состав третьего фактора, получившего название «эмоциональной готовности к взаимодействию» и объясняющего 12,7% полученной дисперсии, вошли следующие три характеристики: коммуникативная компетентность (0,855), ценностные ориентации (0,562), с незначительно меньшим факторным весом (0,532) по седьмому фактору, и эмоциональная устойчивость (0,536), также с меньшим показателем по шестому фактору (0,518). Переменные данного фактора отражают эмоциональную готовность ребёнка взаимодействовать со своим сверстником, направленную на реализацию диалоговых стратегий взаимодействия.

К четвёртому фактору, условно нами названному «безопасность в диаде «педагог – ученик» (10,1% дисперсии), были отнесены отношение к учителю (0,848) и субъективное чувство безопасности (0,626). Следует отметить, что

анализ корреляционных связей на всех параллелях (2-4 классы) показывает тесную связь показателя «отношение к учителю» с показателями психологической безопасности: общим индексом психологической безопасности, отношением к образовательной среде, удовлетворенностью отдельными характеристиками взаимодействия в ней, защищенностью от насилия. Полученные данные, на наш взгляд, подтверждают теоретические исследования о несомненной роли учителя в обеспечении психологической безопасности младших школьников.

Последние факторы: пятый (8,9% дисперсии) – защищенность от насилия (0,92), шестой (8,3% дисперсии) – удовлетворенность жизнедеятельностью в ОУ, предметной средой и организацией учебного процесса (0,83) и седьмой фактор (8,1% дисперсии) – социометрический статус (0,768) – содержат соответственно по одной переменной и могут быть названы согласно этим переменным. Следует отметить, что факторная модель из шести факторов суммарно объясняет 76,8% дисперсии. Как было указано ранее, этого достаточно для факторной модели, поэтому седьмым фактором можно и пренебречь.

Итак, факторная модель психологической безопасности учащихся третьих классов содержит следующие факторы: готовность к взаимодействию; безопасность среды; эмоциональная готовность к взаимодействию; безопасность в диаде «педагог – ученик»; защищенность от насилия; удовлетворенность жизнедеятельностью в ОУ; социометрический статус.

Рассмотрим факторную модель безопасности выпускного класса начальной школы.

Объяснённая совокупная дисперсия выявленных компонент факторной структуры психологической безопасности учащихся четвертых классов представлена в приложении 6.

Полученная структура объясняет 76,2% всей дисперсии, что считается хорошим показателем и состоит из пяти факторов.



Таблица 16 – Повернутая матрица компонент факторной структуры психологической безопасности учащихся четвертых классов

Варианты	Факторы				
	1	2	3	4	5
VAR16	<b>0,938</b>	0,134	0,153	0,085	0,131
VAR15	<b>0,847</b>	0,165	0,036	0,083	-0,128
VAR13	<b>0,818</b>	0,068	0,401	0,169	0,116
VAR14	<b>0,802</b>	0,03	-0,038	-0,175	-0,083
VAR10	<b>0,781</b>	0,132	0,247	0,092	0,155
VAR04	0,066	<b>0,939</b>	0,18	0,024	0,006
VAR05	0,082	<b>0,933</b>	0,031	0,011	0,142
VAR08	0,218	<b>0,771</b>	<b>0,55</b>	0,012	0,176
VAR11	0,199	<b>0,596</b>	-0,083	0,443	-0,025
VAR01	0,132	0,062	<b>0,771</b>	0,117	-0,182
VAR03	0,272	0,136	<b>0,687</b>	0,043	0,395
VAR07	0,066	0,302	<b>0,598</b>	<b>-0,521</b>	0,012
VAR06	0,334	0,086	0,272	<b>0,688</b>	0,139
VAR09	0,485	-0,271	0,071	<b>-0,634</b>	0,162
VAR02	0,168	0,008	0,233	0,177	<b>0,783</b>
VAR12	0,127	-0,166	0,239	0,171	<b>-0,638</b>

Примечание: Метод вращения – варимакс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 8 итераций.

Таким образом, факторная модель характеристик психологической безопасности младших школьников четвертых классов выглядит следующим образом (таблица 17).

Таблица 17 – Факторная модель характеристик психологической безопасности младших школьников (четвертые классы)

№ п/п	Фактор	Варианта (переменная)	Факторная нагрузка
1.	Безопасность среды	Общий индекс безопасности	0,938
		Защищенность от насилия	0,847
		Отношение к среде	0,818
		Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	0,802
		Отношение к учителю	0,781
2.	Готовность к взаимодействию	Эмпатия	0,939
		Ассертивность	0,933
		Общий индекс толерантности	0,771
		Субъективное чувство безопасности	0,596
3.	Безопасное поведение	Толерантное поведение	0,77
		Коммуникативная компетентность	0,687
		Эмоциональная устойчивость	0,598
4.	Ценность среды	Ценностные ориентации	0,688
		Удовлетворенность предметной средой и организацией учебного процесса	-0,639

№ п/п	Фактор	Варианта (переменная)	Факторная нагрузка
5.	Ориентация на другого	Экспертная оценка готовности к позитивному взаимодействию	0,783
		Социометрический статус	-0,638

К первому фактору (25,7% объяснённой дисперсии), именуемому нами в дальнейшем «безопасность среды», отнесены следующие пять показателей: общий индекс безопасности (0,938); защищенность от насилия (0,847); отношение к образовательной среде (0,818); удовлетворенность взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде (0,802) и отношение к учителю (0,781). 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 (0,939); ассертивность (0,933); общий индекс толерантности (0,771); субъективное чувство безопасности (0,596). Отметим, что общий индекс толерантности имеет высокую нагрузку (0,55) и по третьему фактору. Анализ показателей позволяет говорить о наличии сходных факторов и их наполняемости у учащихся третьих и четвертых классов. Однако у учащихся 4-х классов в факторе «готовность к взаимодействию» отмечается переменная «субъективное чувство безопасности». Анализ корреляционных связей у учащихся 2-4 классов показывает, что если во втором и третьем классах субъективное чувство безопасности в большей мере определяется такими коррелятами, как общий индекс безопасности, отношение к образовательной среде, удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействия в ней, защищенность от насилия, то в четвёртом классе мы видим, что состояние защищенности, которое проявляется в отсутствии чувства страха и выраженной тревожности, преобладании радостных чувств, связанных с нахождением ребёнка в школе, обусловлено уже имеющимися у младших школьников психологическими

ресурсами: коммуникативной компетентностью, асертивностью, ценностными ориентациями, толерантным поведением, что является показателями готовности младших школьников к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде.

Третий фактор, объясняющий 13,8 % дисперсии и условно названный нами фактором «безопасного поведения», объединил такие переменные, как толерантное поведение (0,77); коммуникативная компетентность (0,687) и эмоциональная устойчивость (0,598).

Четвёртый фактор (9,4%) – «ценность среды» – свидетельствует о том, что предметная среда (-0,639) тесно взаимосвязана с ценностными ориентациями (0,688), то есть удовлетворенность предметной средой и организацией учебного процесса у четвероклассников становится ценностью, и школьники начинают ориентироваться на неё. Только у учащихся выпускных классов мы выявили прямые корреляционные связи между общим индексом психологической безопасности и компонентами, входящими в него (показателями удовлетворенности взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде, отношением к инклюзивной образовательной среде и защищенностью от насилия в ней) и показателями удовлетворенности жизнедеятельностью в образовательной организации.

В последний, пятый фактор – «ориентация на другого» – с 8,7% дисперсии вошли экспертная оценка готовности к позитивному взаимодействию (0,783) и социометрический статус (-0,638).

Итак, в выпускном классе начальной школы факторная модель психологической безопасности среды содержит факторы: безопасность среды; готовность к взаимодействию; безопасное поведение; ценность среды; ориентация на другого.

Таким образом, исходя из большого количества факторов и наличия нескольких переменных с высокими факторными нагрузками по двум факторам, можно заключить, что факторная структура безопасности

находится в процессе становления именно в третьем классе и в четвертом классе она имеет завершённую, устойчивую структуру.

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). Полученные данные позволяют сделать вывод, что готовность к позитивному взаимодействию является ресурсом, позволяющим обеспечить психологическую безопасность младших школьников в инклюзивной образовательной среде.

#### **4.2.2. Диагностика психологической безопасности педагогов на констатирующем этапе эксперимента**

Следующей группой респондентов, принимающих участие в эксперименте, выступает группа педагогов.

В исследовании приняло участие 54 педагога, имеющих разных стаж реализации инклюзивной образовательной практики (22 педагога составили контрольную группу и 32 – экспериментальную).

Первым направлением диагностики выступила диагностика психологической безопасности педагогов. Показатели средних значений по всем компонентам, входящим в методики, отражены в приложении 7.

Рассмотрим основные средние значения, представленные в таблице 18.

Таблица 18 – Средние значения показателей психологической безопасности педагогов

№ п/п	Методики/ респонденты	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)
1.	Методика «Психологическая безопасность образовательной среды»:		
1.1	Отношение:	67 %	68%
	<i>Когнитивный компонент</i>	89 %	87%
	<i>Эмоциональный компонент</i>	77 %	79%
	<i>Поведенческий компонент</i>	35 %	38%

№ п/п	Методики/ респонденты	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)
1.2.	Удовлетворенность взаимодействиями	2,66	2,7
1.3.	Защищённость	2,73	2,74
2.	Удовлетворенность жизнедеятельностью в ОУ	2,82	2,8
3.	Карта готовности ОУ	0,5	0,56

Исследование психологической безопасности педагогов контрольной и экспериментальной групп показало, что показатели отношения соответствуют нижней границе высокого уровня (67% в КГ и 68% – в ЭГ).

Наибольшую сформированность мы отмечаем по когнитивному (рациональному) компоненту отношения – 89% и 87% соответственно. Это проявляется в том, что педагоги осознают необходимость постоянного повышения педагогического мастерства в своей профессиональной деятельности, что сказывается и на развитии профессиональных способностей. При этом они считают, что работать «нужно так, как работают в их коллективе».

Далее следует эмоциональный компонент отношения – 77% в КГ и 79% – в ЭГ, отражающий преобладающее настроение педагогов на рабочем месте, привлекательность профессиональной деятельности и увлечённость педагогом своим делом.

И наименьшую представленность мы отмечаем по поведенческому компоненту (35% в КГ и 38% – в ЭГ). На вопросы, связанные с возможностью смены вида профессиональной деятельности, места работы, получения другой специальности, большая часть педагогов ответили утвердительно. На наш взгляд, полученные данные свидетельствуют о противоречии, которое имеется в инклюзивной образовательной практике: при наличии интереса педагогов к профессиональной деятельности, в инклюзивном образовании возникает целый ряд трудностей, с которыми педагоги вынуждены сталкиваться и которые не всегда могут самостоятельно преодолеть, что приводит к возникновению психологических барьеров, нарушению

психологической безопасности самого педагога в инклюзивной образовательной среде и, как следствие, выбору стратегии «избегание».

Исследование удовлетворенности отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде оценивается путём расчёта среднего значения как по всем характеристикам, так и по пяти предпочитаемым. В оцениваемые характеристики нами были добавлены три утверждения, позволяющие оценить взаимодействия: с учениками, имеющими ОВЗ и родителями обеих групп (детей с нормотипичным и нетипичным развитием). Таким образом, в основном тексте стимульного материала представлено 14 утверждений (в оригинале – 11).

Анализ количественных показателей показал, что удовлетворенность всеми характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде составляет 2,66 балла в КГ и 2,7 – в экспериментальной, что соответствует уровню ниже среднего.

Анализ предпочитаемых характеристик показывает, что так же, как и в группе младших школьников, педагоги выбирают сходные характеристики, который имеют разный количественный эквивалент.

Ранжирование выбираемых характеристик педагогами контрольной группы выглядит следующим образом: эмоциональный комфорт (3,8); уважение (3,7); взаимодействие с родителями детей с ОВЗ (3,4), взаимодействие с учениками с ОВЗ (3,3) и взаимодействие с учениками (3,2). Общее среднее значение по пяти предпочитаемым характеристикам составило 3,46 баллов, что соответствует среднему уровню удовлетворённости.

В экспериментальной группе предпочтения распределились по схожим позициям: эмоциональный комфорт (3,9); уважение (3,7); взаимодействие с родителями детей с ОВЗ (3,6). По 3,3 балла получили характеристики удовлетворённости взаимодействиями с учениками, с учениками с ОВЗ и с родителями. Общее среднее значение по пяти предпочитаемым характеристикам составило 3,56 баллов, что тоже соответствует среднему уровню удовлетворённости.

Таким образом, мы видим, что в обеих группах респондентов в качестве значимых характеристик взаимодействия выделены две, введённые нами: взаимодействие с учениками с ОВЗ и взаимодействие с родителями учеников, имеющих ОВЗ.

Анализ защищенности педагогов в инклюзивной образовательной среде показывает сходные значения: в контрольной группе – 2,73 балла, в экспериментальной – 2,74, что соответствует среднему уровню защищенности. Адаптация этой части методики предполагала введение утверждений, позволяющих оценить защищённость от разных вариантов насилия в образовательной среде: так, например, к имеющимся утверждениям «Насколько вы защищены от угроз: учениками, коллегами, администрацией», нами были добавлены следующие субъекты: ученики с ОВЗ, родители, родители детей с ОВЗ. Следует отметить, что данная адаптация не принесла значимых результатов, педагоги в целом оценивали свою защищённость, не дифференцируя по угрозам, исходящим от разных субъектов образовательных отношений.

В целом, при общем положительном отношении, показатели удовлетворённости взаимодействиями и защищенности в образовательной среде педагогов соответствуют среднему уровню психологической безопасности.

Перейдём к рассмотрению показателей методики изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении (Е.Н. Степанов). Полученные средние значения позволяют сделать вывод о среднем уровне удовлетворённости педагогами контрольной (2,82) и экспериментальной (2,8) групп такими аспектами жизнедеятельности в образовательной организации, как организация труда, возможность реализации профессионально важных качеств личности, отношения с учителями и администрацией, отношения с учащимися и их родителями, обеспечение деятельности педагога. Наибольшую удовлетворённость педагоги обеих групп выражают отношениями с учащимися и их родителями

(2,9 – в КГ и 3 – в ЭГ), отношениями с учителями и администрацией (2,9 и 2,8) и обеспечением деятельности педагога (2,8 и 2,9 – соответственно).

Таким образом, полученные данные совпадают с результатами исследования удовлетворённости отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

И заключительной методикой оценки психологической безопасности педагогов выступила «Карта готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию» (О.С. Кузьмина), которая в свою очередь, оценивает следующие характеристики: организацию образовательного процесса; психологическую готовность администрации и работников учреждения; учебно-методическое, информационное, финансовое, материально-техническое, кадровое обеспечение инклюзивного образовательного процесса.

Общий показатель среднего значения в контрольной и экспериментальной группах соответствует среднему (достаточному) уровню (0,56 в КГ и 0,5 в ЭГ) готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию с точки зрения педагогов. Наиболее высокие показатели отмечены по такому критерию, как психологическая готовность администрации и работников учреждения (0,8 в КГ и 0,7 в ЭГ), отражающая готовность всех субъектов образовательных отношений к позитивному взаимодействию. Достаточно высоко (0,8) баллов педагоги оценили информационное обеспечение образовательных организаций, заключающееся в информационной поддержке субъектов образовательных отношений. Наименьшее количество баллов получили позиции, связанные с организацией учебного процесса, нормативно-правовыми и содержательно-методическими аспектами реализации адаптированного образовательного маршрута ребенка с ОВЗ (0,4 в КГ и 0,3 в ЭГ) и финансовым обеспечением, что обусловлено отсутствием многих элементов на уровне дизайна и архитектуры, а также недостаточной, по мнению педагогов, оплатой труда (0,2 в КГ и 0,3 в ЭГ).



В целом полученные данные позволяют сделать вывод о преобладании среднего уровня психологической безопасности педагогов как субъектов инклюзивной образовательной среды.

Перейдем к рассмотрению личностно-профессиональной готовности педагогов и ее компонентов с целью рассмотрения ее как ресурса психологической безопасности.

В таблице 19 представлены средние значения основных показателей. Подробно средние значения по результатам исследования личностно-профессиональной готовности педагогов представлены в приложении 7.

Таблица 19 – Средние значения показателей личностно-профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики

№ п/п	Методики/ респонденты	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)
1.	Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики:		
1.1.	<i>Теоретическая готовность</i>	2,1	1,9
1.2.	<i>Практическая готовность</i>	2,2	2,2
1.3.	<i>Барьеры инклюзии</i>	1,7	1,8
2.	Диагностика эмоциональных барьеров в общении	10,3	10,5
3.	Диагностика стратегий защиты в общении:		
	<i>Миролюбие</i>	9,8	7,8
	<i>Избегание</i>	10,2	11,5
	<i>Агрессия</i>	4,3	4,5
4.	Диагностика профессиональной толерантности	52	56
5.	Диагностика эмпатических способностей	16	20
6.	Самооценка психических состояний:		
	<i>Тревожность</i>	7,8	7,3
	<i>Фрустрация</i>	7,0	6,8
	<i>Агрессивность</i>	6,8	7,2
	<i>Ригидность</i>	7,2	7,1
7.	Ориентированность педагога на модель взаимодействия	3,2	3,3

Рассмотрим показатели педагогической подструктуры личностно-профессиональной готовности, включающей такие компоненты, как теоретическая и практическая готовность.

В контрольной и экспериментальной группе средние значения теоретической готовности отражают средний (удовлетворительный) уровень: 2,1 в КГ и 1,9 – в экспериментальной. Качественный анализ характеристик, входящих в теоретическую готовность, показывает, что наиболее высокие показатели педагоги демонстрируют по таким показателям, как:

- знание, что такое инклюзивное образование, его отличие от других форм обучения детей с ОВЗ (интегрированного и специального) – 2,2 в КГ и 2,3 – в ЭГ;
- осведомленность о психологических особенностях и закономерностях развития детей с ОВЗ (2,3 в КГ, 2,1 – в ЭГ);
- знание нормативно-правовой документации (2,3 в ЭГ и 2,0 в КГ) и особенностей проектирования учебного процесса (2,3 в КГ и 2,1 в ЭГ).

Наименее представленными, отражающими низкий уровень сформированности знаний, выступили: знание особых образовательных потребностей (ООП) детей с нарушениями интеллекта (умственной отсталостью) – 1,6 в КГ и 1,7 – в ЭГ; ООП детей с нарушениями зрения (1,7 и 1,6 соответственно). В КГ отмечен дефицит знаний ООП детей с задержкой психического развития (1,7), тогда как в ЭГ – знаний ООП детей с тяжелыми нарушениями речи (1,7).

На наш взгляд, данные дефициты обусловлены психологическими особенностями того контингента детей, которые включаются в совместное обучение по мере развития инклюзивной образовательной практики каждой образовательной организации.

Практические же умения педагогов представлены средним уровнем (2,18 в КГ и 2,15 – в ЭГ). Из всех групп умений наиболее высоко педагоги оценивают коммуникативные (2,3 в КГ и 2,4 – в ЭГ), направленные на позитивное взаимодействие с ребёнком, имеющим ОВЗ, а также со специалистами и родителями как субъектами инклюзивной образовательной среды. Наибольшие трудности связаны с умениями разработки и реализации

адаптированных образовательных программ для разных групп детей с ОВЗ (1,9 в КГ и 2 – в ЭГ).

Вторая часть данного опросника предполагала выявление запроса педагогов на тот или иной вид поддержки. Качественный анализ показывает, что большая часть педагогов контрольной и экспериментальной групп нуждается в образовательной поддержке: 49% педагогов КГ и 52% ЭГ отметили необходимость прохождения программ повышения квалификации в области психологии и педагогики инклюзивного образования. Ряд педагогов (44% педагогов КГ и 56% – ЭГ) выразили потребность в психологической поддержке: прохождении программ повышения стрессоустойчивости и тренинговых программ.

Единогласно педагоги контрольной и экспериментальной групп отметили необходимость материально-технического обеспечения учреждения, что составляет содержание пространственно-предметного компонента инклюзивной образовательной среды (62% – педагоги КГ и 50% – ЭГ).

Таким образом, полученные данные позволяют отметить, что наиболее представленным в контрольной и экспериментальной группах выступает средний уровень сформированности теоретической и практической готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики.

Перейдём к рассмотрению психологической подструктуры – личностной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики.

В главе 2 в качестве рисков психологической безопасности инклюзивной образовательной среды нами были выделены те, которые связаны с неблагоприятными состояниями личности педагога, несформированностью профессионально важных качеств личности, наличием психологических барьеров. В связи с этим большое внимание в нашей работе уделяется личностному компоненту готовности педагогов.

Исследование психологических барьеров, возникающих в процессе реализации педагогами инклюзивной образовательной практики, показало, что они имеются у педагогов как контрольной (1,7), так и экспериментальной (1,8) групп. Наиболее представленными у педагогов обеих групп являются психолого-познавательные барьеры (2,1 в КГ и 2,2 – в ЭГ), связанные с недостаточностью теоретической готовности (педагогами отмечаются дефициты знаний) и практических умений (педагоги отмечают, что им трудно перенести имеющиеся знания в практику взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья).

Эмоциональные барьеры, которые проявляются в барьере неверия в свои силы, психической напряженности (тревожности, фрустрации и т.п.), страхе взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и др. занимают второе ранговое место и проявляются в следующих средних значениях: 1,9 в КГ и 2 – в ЭГ. И наименее выраженными являются коммуникативные барьеры (1,0 и 1,1 соответственно).

Полученные данные созвучны с данными диагностики эмоциональных барьеров педагогов (В. В. Бойко): 10,3 – в КГ и 10,5 баллов – в ЭГ, что может приводить к осложненному взаимодействию с партнерами.

В свою очередь, исследование самооценки педагогами своих психических состояний показало наличие следующих рисков: тревожности (7,8 в КГ и 7,2 в ЭГ), ригидности (7,2 в КГ и 7,1 – в ЭГ) и агрессивности (7,2 в ЭГ). На наш взгляд, наличие данных состояний сказывается на выборе педагогами стратегий защиты в общении и определяет их ориентированность на определенную модель взаимодействия с детьми (лично-ориентированную или учебно-дисциплинарную).

Полученные данные позволяют отметить, что в контрольной и экспериментальной группах преобладает стратегия «избегание» (11,2 в КГ и 11,5 в ЭГ). При этом у педагогов контрольной группы достаточно высоким является показатель стратегии «миролюбие» – 9,8 в сравнении с показателями

педагогов ЭГ (7,8). Агрессия как стратегия представлена наименьшим показателем – 4,3 в КГ и 4,5 – в ЭГ.

И в контрольной, и в экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента преобладает умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия (3,2 – среднее значение в КГ и 3,3 – в ЭГ), что, на наш взгляд, проявляется в субъект-объектном типе взаимодействия.

Рассматривая ресурсы педагогов в виде сформированности профессионально-важных качеств личности, мы отмечаем излишне выраженный уровень профессиональной толерантности – вариант интолерантности, что может привести к саморазрушительному характеру толерантных установок педагога, эмоциональному выгоранию (52 балла в КГ и 56 – в ЭГ).

При этом мы отмечаем, что показатели эмпатических способностей педагогов обеих групп соответствуют заниженному уровню: 16 баллов в КГ и 20 – ЭГ, что может приводить к возникновению эмоциональных барьеров в общении, трудностям коммуникации.

Таким образом, полученные первичные данные позволяют сделать вывод о том, что личностно-профессиональная готовность педагогов контрольной и экспериментальной групп сформирована на среднем уровне. Недостаточная сформированность теоретической и практической готовности, выраженность неблагоприятных состояний педагогов (тревожность, фрустрация, наличие психологических барьеров и т.д.) может приводить к нарушению психологической безопасности самого педагога и всех субъектов образовательных отношений.

Следующим шагом нашего исследования является верификация гипотезы о наличии взаимосвязей между показателями психологической безопасности и личностно-профессиональной готовности педагогов.

Исследование педагогов показало наличие 52 значимых корреляционных связей, доказывающих достоверную взаимосвязь между

показателями психологической безопасности педагога и компонентами его готовности (список значимых корреляций и корреляционная плеяда представлены в приложениях 8 и 9).

С целью выявления факторов психологической безопасности педагогов нами был проведен факторный анализ.

Аналізу было подвергнуто 23 компоненты, отражающие структуру и содержание исследуемых феноменов: психологической безопасности педагогов и их личностно-профессиональной готовности к реализации инклюзивной образовательной практики (наименование компонент представлено в приложении 10).

В ходе данного анализа были получены две факторные структуры: первая – без вращения, вторая – с ротацией методом варимакс с нормализацией Кайзера. Так как процедуры вращения не изменяют процент объясненной дисперсии, а лишь перераспределяют дисперсии, которую объясняет каждый из выделенных факторов, то для окончательного выбора факторной структуры решающим является содержательной психологической интерпретации выявленных факторов. В нашем случае первая факторная структура (без ротации) более детально и содержательно отразила специфику исследуемого явления.

Рассмотрим результаты факторного анализа характеристик психологической безопасности педагогов в инклюзивной образовательной среде. Из данных приложения 11 видно, что полученная факторная структура из девяти факторов описывает 85,448% дисперсии, а из семи факторов объясняет около 75,808% всей дисперсии. Этого вполне достаточно для факторной структуры. В связи с этим рассмотрим факторную модель из семи факторов.

Интерпретация полученных семи факторов осуществляется на основе исследования матрицы факторных нагрузок (таблица 20) или графического представления результатов факторного анализа.

Таблица 20 – Матрица компонент факторной структуры психологической безопасности педагогов

Варианты	Факторы						
	1	2	3	4	5	6	7
VAR00004	<b>0,811</b>	0,406	0,081	-0,246	0,049	0,076	-0,071
VAR00006	<b>0,781</b>	0,233	0,142	0,086	-0,153	-0,047	0,120
VAR00002	<b>-0,768</b>	-0,163	0,136	-0,187	0,205	-0,304	0,139
VAR00003	<b>0,723</b>	0,470	0,054	-0,171	-0,026	-0,021	-0,042
VAR00007	<b>-0,637</b>	0,132	-0,432	-0,047	0,448	0,238	0,067
VAR00022	<b>0,603</b>	0,276	-0,218	0,062	-0,104	0,383	-0,303
VAR00021	<b>-0,474</b>	0,049	0,222	0,392	-0,319	-0,169	-0,013
VAR00012	0,412	<b>-0,763</b>	0,063	-0,268	0,088	-0,001	0,005
VAR00001	-0,3	<b>0,629</b>	-0,439	0,152	0,087	-0,341	0,012
VAR00011	0,427	<b>-0,597</b>	-0,399	-0,195	0,289	0,164	0,019
VAR00019	0,296	<b>0,524</b>	0,094	0,036	0,435	0,346	0,393
VAR00014	-0,246	-0,254	<b>0,674</b>	-0,08	0,378	0,06	-0,126
VAR00010	-0,512	0,266	<b>0,519</b>	-0,084	-0,145	0,15	-0,093
VAR00017	0,343	-0,1	<b>0,407</b>	0,04	0,329	0,034	0,403
VAR00016	0,379	-0,414	-0,049	<b>0,655</b>	0,247	0,073	0,05
VAR00013	-0,186	0,138	-0,129	<b>0,645</b>	0,143	0,034	0,456
VAR00023	0,432	-0,341	-0,406	<b>0,549</b>	0,083	-0,288	-0,105
VAR00009	-0,071	-0,389	0,042	0,104	<b>-0,713</b>	0,404	0,146
VAR00005	0,388	0,019	0,368	0,351	<b>-0,407</b>	-0,256	0,129
VAR00008	0,472	0,013	0,47	-0,152	0,17	<b>-0,527</b>	0,227
VAR00018	-0,205	0,253	0,432	0,402	0,119	<b>0,453</b>	-0,081

Таким образом, факторная модель характеристик психологической безопасности педагогов выглядит следующим образом (таблица 21).

Таблица 21 – Факторная модель характеристик психологической безопасности педагогов

№ п/п	Фактор	Варианта (переменная)	Факторная нагрузка
1.	Психологические риски безопасности	Фрустрация	0,811
		Ригидность	0,781
		Профессиональная толерантность	-0,768
		Тревожность	0,723
		Миролюбие как стратегия защиты в общении	-0,637
		Эмоциональные барьеры в общении	0,603
		Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	-0,474
2.	Готовность к позитивному взаимодействию в ИОС	Эмоциональные барьеры инклюзии	-0,763
		Готовность ОУ к реализации инклюзивного образования	0,629
		Психолого-познавательные барьеры	-0,597
		Поведенческий компонент отношения	0,524

№ п/п	Фактор	Варианта (переменная)	Факторная нагрузка
3.	Когнитивные ресурсы психологической безопасности	Практическая готовность	0,674
		Теоретическая готовность	0,519
		Когнитивный компонент отношения	0,407
4.	Положение педагогов в ИОС	Удовлетворенность жизнедеятельностью в ОУ	0,655
		Коммуникативные барьеры	0,645
		Модель взаимодействия педагога с детьми	0,549
5.	Риски агрессивности	Агрессия как стратегия защиты в общении	- 0,713
		Агрессивность как свойство личности	-0,407
6.	Стратегии защиты в общении	Избегание	-0,527
		Эмоциональный компонент отношения	0,453
7.	Эмоциональная готовность	Эмпатия	-0,709

К первому фактору, объясняющему 22,4% дисперсии, условно названному нами «психологические риски безопасности», были отнесены следующие показатели: фрустрация (0,811), ригидность (0,781), профессиональная толерантность (-0,768), тревожность (0,723), миролюбие как стратегия защиты в общении (-0,637), эмоциональные барьеры в общении (0,603) и удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде (-0,474).

Полученные результаты показали взаимосвязи личностной готовности педагога и его психологической безопасности и подтвердили теоретические положения, рассмотренные в главе 2 о том, что неблагоприятные состояния личности педагога (тревожность, ригидность и др.), несформированность профессионально-важных качеств личности выступают рисками нарушения психологической безопасности педагога в инклюзивной образовательной среде и влияют на такой показатель психологической безопасности, как удовлетворённость отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Второй фактор, объясняющий 12,9% дисперсии, и обозначенный нами как «готовность к позитивному взаимодействию в ИОС» объединил такие показатели, как эмоциональные барьеры инклюзии (-0,763), готовность



образовательного учреждения к реализации инклюзивного образования (0,629), психолого-познавательные барьеры (-0,597) и поведенческий (волевой) компонент отношения (0,524). Взаимосвязь данных переменных свидетельствует о влиянии уровня готовности образовательной организации (пространственно-предметного, психодидактического, социально-психологического компонентов среды) на психологическую безопасность педагога, отраженную в его отношении к среде и наличии психологических рисков безопасности, проявляющихся в виде барьеров реализации инклюзивной образовательной практики: психолого-познавательных и эмоциональных.

Третий фактор с 10,8% дисперсии получил название «когнитивные ресурсы психологической безопасности» и включил в себя следующие характеристики: практическая готовность (сформированность практических умений реализации инклюзивного образования) (0,674), теоретическая готовность (сформированность знаний в области реализации инклюзивного образования) (0,519), когнитивный (рациональный) компонент отношения к среде (0,407). Эти данные отражают прямую взаимосвязь между педагогической подструктурой готовности педагога и его рациональным отношением к инклюзивной образовательной среде.

Следующие – четвертый и пятый факторы примерно равноценны по доле дисперсии – примерно по 8% каждый. Так, четвертый фактор – положение педагогов в ИОС (8,9% дисперсии) включил три характеристики: удовлетворенность жизнедеятельностью в ОУ (0,655), коммуникативные барьеры (0,645) и модель взаимодействия педагога с детьми (0,549). Входящие в фактор переменные позволяют утверждать, что стиль взаимодействия педагога с детьми, его коммуникативные умения влияют на удовлетворённость жизнедеятельностью самого педагога в образовательной организации.

В пятый фактор – «риски агрессивности» с 8,4% объясненной дисперсии объединились агрессия как стратегия защиты в общении (-0,713) и

агрессивность как свойство личности (-0,407). Низкий уровень агрессивности как свойства личности педагога влияет на выбор им стратегии в общении и является фактором обеспечения психологически безопасной образовательной среды.

Шестой фактор, получивший название «стратегии защиты в общении» (6,5% дисперсии) характеризуется такими показателями, как избегание (- 0,527) и эмоциональный компонент отношения (0,453) и обращает наше внимание на взаимосвязь 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 (-0,709). Полученный показатель позволяет сделать вывод, что очень низкий уровень эмпатии так же, как и очень высокий, приводящий к саморазрушению личности, не позволяет вступить в позитивное взаимодействие и нарушает психологическую безопасность педагога и учащегося.

Несмотря на то, что защищенность от насилия как показатель психологической безопасности инклюзивной образовательной среды имеет отрицательную взаимосвязь с удовлетворённостью педагогами готовностью образовательного учреждения к реализации инклюзивной образовательной практики (-0,313) и положительную с эмпатией (0,309), сама эта характеристика как варианта не вошла ни в один из факторов. На наш взгляд, такая ситуация связана с тем, что для педагогов наиболее значимыми характеристиками психологической безопасности выступают показатели, отражающие отношение и удовлетворенность инклюзивной образовательной средой и ее отдельными характеристиками. Полученные нами данные созвучны с исследованиями, представленными в работах И.А. Баевой, которая указывает на значимость показателя удовлетворённости образовательной средой, тесно связанной с отношением в группе педагогов, тогда как в группе

учеников основным «связывающим звеном» выступают показатели защищенности в виде индекса психологической безопасности, безопасного поведения, безопасной среды и т.д. [26, С. 29]

Таким образом, психологическую безопасность педагогов в инклюзивной образовательной среде определяют семь факторов: психологические риски безопасности; готовность к позитивному взаимодействию; когнитивные ресурсы психологической безопасности; положение педагогов в ИОС; риски агрессивности; стратегии защиты в общении; эмоциональная готовность.

Факторный анализ позволяет сделать вывод о наличии тесных взаимосвязей между психологической безопасностью и готовностью педагогов как субъектов образовательных отношений, и их отдельными компонентами, что позволяет нам рассматривать личностно-профессиональную готовность педагогов как ресурс психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

На наш взгляд, полученные экспериментальные данные подтверждают теоретические и эмпирические исследования, показывающие роль и влияние педагога на психологическую безопасность субъектов образовательной среды. Но практически не поднимается вопрос психологической безопасности педагога и его ресурсности.

Именно поэтому считаем целесообразным провести кластерный анализ, который позволяет нам построить систему классификации исследуемых объектов и переменных и по множественным характеристикам определить типологию [106]. В данном случае основным признаком объединения педагогов по группам (кластерам) выступил признак ресурсности.

Групповые средние показателей педагогов по кластерам представлены в приложении 12. В результате данного анализа нами были выделены 4 кластера педагогов, имеющих значимые различия с вероятностью допустимой ошибки 0,01 или 0,05 по ряду характеристик. Из таблицы 22 видно, что распределение педагогов по группам достаточно неравномерно. В первую и третью группы

вошли менее чем 10%, в четвертую менее 20%, во второй же кластер, самый многочисленный, вошли более 60% педагогов.

Таблица 22 – Распределение педагогов по кластерам

№ п/п	Наименование кластера	Количество педагогов (n=54 чел.)	
		Абс. знач.	%
1.	Педагоги с высоким уровнем ресурсности	5	9,26
2.	Педагоги, склонные к экономии ресурсов	35	64,81
3.	Педагоги с низким уровнем ресурсности	4	7,41
4.	Педагоги с риском нарушения психологической безопасности	10	18,52

Рассмотрим каждый из кластеров более подробно.

К первому кластеру, условно названному нами «Педагоги с высоким уровнем ресурсности», были отнесены 9,26% педагогов. Они характеризуются высокими показателями по таким компонентам личностно-профессиональной готовности, как профессиональная толерантность, теоретическая готовность (2,53\*), миролюбие как преобладающая стратегия в общении и удовлетворённость отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде как показателю психологической безопасности (3,17\*\*). Также в этой группе низкие показатели по таким психическим состояниям, как агрессивность (3,64\*\*) и ригидность, низкая представленность психолого-познавательных (5,52\*\*) и коммуникативных барьеров. Наличие таких личностных и когнитивных ресурсов обуславливает ориентированность учителя на личностную модель взаимодействия с учащимися (55,01\*\*) и обуславливает психологическую безопасность учащихся и самого педагога.

Во второй, самый многочисленный кластер, получивший название «Педагоги, склонные к экономии ресурсов», вошли 64,81% педагогов. В эту группу вошли педагоги с низкими баллами по тревожности (3,29\*\*), поведенческому (волевому) компоненту отношения и эмоциональным барьерам в общении. Высокие показатели практических умений (2,73\*\*), проявлений эмоционального и коммуникативного (2,06\*) барьеров, связанных с деятельностью в инклюзивной образовательной среде, влияют на выбор

стратегии психологической защиты в общении – избегание (2,61\*), которая направлена на экономию интеллектуальных и эмоциональных ресурсов личности. При этом у педагогов данной группы наблюдается высокий показатель защищенности от насилия (4,23\*\*).

К третьей группе – «Педагоги с низким уровнем ресурсности» – были отнесены 7,41% педагогов. Эта группа характеризуется высокими показателями таких состояний, как тревожность (3,46\*\*), фрустрация (3,76\*), агрессивность (8,91\*\*), ригидность (3,38\*\*), эмпатия (3,73\*\*), наличием эмоциональных барьеров в общении (14,58\*\*). При этом педагоги данной группы имеют достаточно низкие оценки по уровню сформированности профессиональной толерантности (11,81\*\*) и удовлетворенности основными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде (2,55\*). Данные состояния обуславливают выбор педагогами агрессии как стратегии защиты в общении (5,83\*\*), предпочитая ее стратегии «миролюбие» (7,05\*\*). Это обуславливает высокие показатели и ориентированность учителя на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия (2,98\*), что, в целом, влияет на удовлетворенность жизнедеятельностью педагога в ОУ (2,60\*).

Четвертый кластер, включающий 18,52 % опрошенных педагогов, мы условно назвали «Педагоги с риском нарушения психологической безопасности». У данных педагогов выявлен высокий уровень удовлетворённости готовностью ОУ к реализации инклюзивного образования (2,17\*), эмоционального отношения (5,88\*\*) при наличии выраженных психолого-познавательных (5,15\*\*) барьеров, что также приводит к высоким показателям и выбору учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с детьми (3,40\*\*), но с ориентацией на миролюбие как стратегию психологической защиты в общении. При этом у педагогов отмечается низкий уровень поведенческого компонента отношения и защищенности от насилия, что свидетельствует о нарушении психологической безопасности самого педагога в инклюзивной образовательной среде. Схематично кластеры педагогов по признаку ресурсности представлены на рисунке 7.

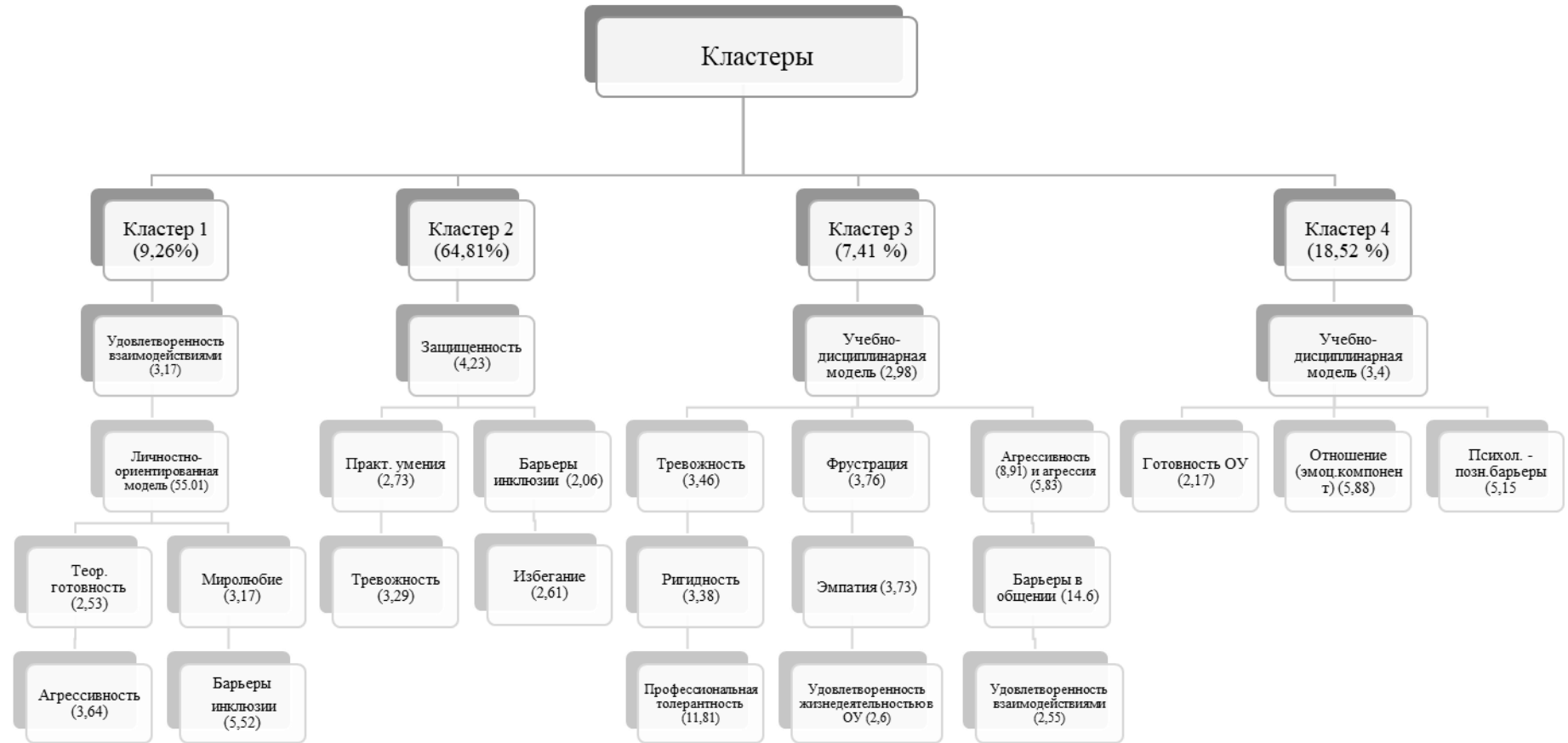


Рисунок 7 – Кластеры педагогов по признаку ресурсности

На предложенной схеме кластеров педагогов по признаку ресурсности в верхних рядах отражены высокие показатели, влияющие на безопасность педагога, в нижних – низкие по значению показатели, отражающие ресурсы и дефициты педагогов.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам выделить факторы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и доказать исследовательскую гипотезу о том, что личностно-профессиональная готовность педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики выступает ресурсом психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. На основании кластерного анализа, позволившего объединить множество исследуемых характеристик в группы по признаку ресурсности нами было выявлено четыре кластера, в которые вошли педагоги с высоким уровнем ресурсности; педагоги, склонные к экономии ресурсов; педагоги с низким уровнем ресурсности; педагоги с риском нарушения психологической безопасности. Наиболее представленной является группа педагогов, склонных к экономии ресурсов и высокими показателями защищенности от насилия. Полученные данные были использованы в формирующем эксперименте.

#### **4.2.3. Диагностика психологической безопасности родителей на констатирующем этапе эксперимента**

Заключительной группой субъектов, участвующих в исследовании, выступили родители. В исследовании приняло участие 465 родителей учащихся начальной школы: 204 родителя контрольной группы (КГ), из них – 178 родителей детей с нормотипичным развитием и 26 – родителей детей с ОВЗ и 261 родитель экспериментальной группы (ЭГ), из них – 225 родителей детей с нормотипичным развитием и 36 – родителей детей с ОВЗ. Итого: 403 родителя младших школьников с нормотипичным развитием и 62 родителя детей с ОВЗ.

Первым направлением диагностики выступила диагностика психологической безопасности родителей детей с нормотипичным и нетипичным развитием.

Так же, как и группе младших школьников, считаем возможным сравнивать показатели двух групп родителей. Именно поэтому в таблице 23 будут представлены данные родителей детей с нормотипичным развитием и родителей детей с ОВЗ.

Показатели средних значений по всем критериям и показателям представлены в приложении 13.

Таблица 23 – Средние значения показателей психологической безопасности родителей детей с нормотипичным развитием и детей с ОВЗ

№ п/п	Методики/ респонденты	Контрольная группа (КГ)		Экспериментальная группа (ЭГ)	
		род. детей с норм. разв.	род. детей с ОВЗ	род. детей с норм. разв.	род. детей с ОВЗ
1.	Методика «Психологическая безопасность образовательной среды»:				
1.1	Отношение:	71 %	85,31%	70 %	81,37%
	<i>Когнитивный компонент</i>	82%	90,12%	79%	85,20%
	<i>Эмоциональный компонент</i>	66%	82,21%	63%	72,08%
	<i>Поведенческий компонент</i>	65%	84,05%	68%	87,0%
1.2.	Удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействия	2,26	2,4	2,24	2,46
1.3.	Защищенность	2,61	3,13	2,60	2,99
2.	Удовлетворенность работой образовательного учреждения	3,1	3,32	3,0	3,3
3.	Отношение к учителю	0,89	0,91	0,88	0,89

Исследование психологической безопасности родителей детей с нормотипичным развитием контрольной и экспериментальной групп показало, что показатели отношения соответствуют высокому уровню (71% в



КГ и 70% – в ЭГ). Тогда как показатели отношения родителей детей с ОВЗ значительно выше: 85,31% – в КГ и 81,37 % – в ЭГ, что соответствует очень высокому уровню. На наш взгляд, полученные данные свидетельствует о положительном отношении к инклюзивной образовательной практике, реализуемой в образовательных организациях.

Наибольшую сформированность, так же, как и в группе педагогов, мы отмечаем по когнитивному (рациональному) компоненту отношения – 82% в КГ и 79% – в ЭГ родителей детей с нормотипичным развитием и 90,1% в КГ и 85,2 % в ЭГ родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Родители обеих групп (детей с типичным и нетипичным развитием) считают, что обучение в каждой образовательной организации способствует развитию у их детей интеллектуальных способностей, жизненных умений и, в целом, обучать и воспитывать детей нужно так, как это делают в школах-участниках экспериментальной работы.

Сходные показатели в группе родителей детей с нормотипичным развитием мы отмечаем по эмоциональному (66% в КГ и 63% в ЭГ) и поведенческому (65 % в КГ и 68% – в ЭГ) компонентам отношения.

В выборке родителей детей с ОВЗ показатели компонентов отношения распределились следующим образом: вторым по представленности выступает поведенческий компонент отношения (84% в КГ и 87% – в ЭГ) и заключительным – эмоциональный – 82,21 % в КГ и 72,08% – в ЭГ.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что образовательные организации, в которых учатся дети с типичным и нетипичным развитием нравятся их родителям, преобладающее настроение родителей при посещении ими образовательной организации чаще хорошее и если бы семья переехала в другой район, то родители продолжили бы обучение ребенка в данной школе.

Удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде оценивается путем расчета среднего значения как по всем характеристикам, так и по пяти предпочитаемым. В

оцениваемые характеристики так же, как и в варианте для педагогов, нами были добавлены три утверждения, позволяющие оценить взаимодействия: с учениками, имеющими ОВЗ и родителями обеих групп: родителями детей с нормотипичным и нетипичным развитием. Таким образом, в основном тексте стимульного материала для родителей так же, как в стимульном материале для педагогов, представлено 14 утверждений (в оригинале – 11).

Анализ количественных показателей позволяет отметить, что удовлетворённость всеми характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде родителями детей с нормотипичным развитием составляет 2,26 балла в КГ и 2,24 – в экспериментальной, что соответствует уровню ниже среднего. Несколько выше показатели родителей детей с ОВЗ – 2,4 в КГ и 2,46 в ЭГ, что также соответствует уровню ниже среднего.

Анализ предпочитаемых характеристик показывает, что родители детей с нормотипичным развитием выбирают сходные характеристики, которые имеют разный количественный эквивалент. Ранжирование выбираемых характеристик родителями контрольной и экспериментальной групп детей с нормотипичным развитием выглядит следующим образом: взаимодействие с учителями (4,3 в КГ и 4,4 – в ЭГ), взаимодействие с родителями (3,1 в КГ и 3,0 – в ЭГ), взаимодействие с учениками (2,9 и 2,8 соответственно), эмоциональный комфорт (2,8 в обеих группах респондентов), взаимодействие с учениками с ОВЗ (2,3 и 2,2).

Таким образом, мы видим, что и в контрольной, и в экспериментальной группах родителей детей с нормотипичным развитием из введенных нами характеристик в качестве значимых выделены две: взаимодействие с родителями и взаимодействие с учениками с ОВЗ.

Общее среднее значение по пяти предпочитаемым характеристикам составило 3,08 баллов в контрольной и 3,04 в экспериментальной группе родителей детей с нормотипичным развитием, что соответствует среднему уровню удовлетворенности отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Иной выбор мы наблюдаем у родителей детей с ОВЗ: при совпадении первого рангового места с показателями родителей детей с нормотипичным развитием, свидетельствующего о наибольшей значимости взаимоотношений родителей с учителями (3,76 в КГ и 3,56 – в ЭГ), следующие позиции занимают характеристики, направленные на выстраивание позитивного, помогающего отношения к родителю и, как следствие, ребенку с ОВЗ: необходимость эмоционального комфорта (3,24 в КГ и 3,18 в ЭГ) и возможность обратиться за помощью (2,82 в КГ и 3,06 в ЭГ) единогласно выбраны родителями в качестве характеристик 2 и 3 ранга. По 4 и 5 позиции мнения разделились: характеристика «учет личных проблем и трудностей» заняла 4 ранговое место в КГ (2,78) и 5 – в ЭГ (2,7), тогда как «взаимодействие с учениками» – 5 ранговое место в КГ (2,52) и 4 ранговое место – в ЭГ с показателем 2,86 балла.

Общее среднее значение по пяти предпочитаемым характеристикам составило 3,02 баллов в контрольной и 3,07 в экспериментальной группе родителей детей с ОВЗ, что соответствует среднему уровню удовлетворенности отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Следует отметить, что родители детей с ОВЗ, в отличие от педагогов, которые выделили в качестве значимых введенные нами характеристики «взаимодействие с учениками с ОВЗ» и «взаимодействие с родителями учеников, имеющих ОВЗ», и родителей детей с нормотипичным развитием, выделивших в качестве значимых характеристики «взаимодействие с родителями» и «взаимодействие с учениками с ОВЗ», не определили для себя ни одну из трех введенных нами характеристик как значимую.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о недостаточной удовлетворенности родителей детей с нормотипичным развитием и родителей детей с ОВЗ отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Анализ защищенности родителей детей с нормотипичным развитием в инклюзивной образовательной среде также показывает сходные значения в контрольной (2,61 балла) и в экспериментальной (2,60) группах, что соответствует среднему уровню защищенности. Тогда как у родителей детей с ОВЗ показатель защищенности в инклюзивной образовательной среде более высокий – 3,13 в КГ и 2,99 – в ЭГ, что соответствует нижней границе высокого уровня защищенности от насилия в КГ и верхней границе среднего уровня в ЭГ.

В целом, при общем положительном отношении, показатели удовлетворённости взаимодействиями и защищенности в инклюзивной образовательной среде родителей детей с нормотипичным развитием и детей с ОВЗ соответствуют среднему уровню психологической безопасности.

Перейдем к рассмотрению показателей методики изучения удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения (Е.Н. Степанов). Полученные средние значения позволяют сделать вывод о высоком уровне удовлетворённости родителями детей с нормотипичным развитием контрольной (3,1) и экспериментальной (3,0) групп. Сходные показатели мы отмечаем и в контрольной (3,32) и экспериментальной (3,3) группах родителей детей с ОВЗ. Лишь один показатель получил средние оценки в группах родителей – работа кружков и секций, что говорит о недостаточной удовлетворенности возможностями дополнительного образования обучающихся. Полученные данные созвучны результатам исследования удовлетворенности отдельными характеристиками взаимодействий в инклюзивной образовательной среде.

Помимо модальности отношения родителей к инклюзивной образовательной среде (положительного, нейтрального, отрицательного), важно выявить отношения в общности «педагог-родитель». Данный показатель, как и в группе младших школьников, изучался при помощи методики «Отношение к учителю» (Т.А. Огнева).

Анализ количественных показателей позволяет говорить о высоком уровне позитивности отношения родителей детей с нормотипичным развитием (0,89 в КГ и 0,88 в ЭГ) и родителей детей с ОВЗ (0,91 в КГ и 0,89 в ЭГ).

Для родителей детей с ОВЗ дополнительно была предложена методика «Оценка инклюзивной образовательной среды для родителей обучающихся» (С.А. Калашникова), позволяющая оценить такие характеристики, как материально-технические условия образовательного учреждения и их использование в инклюзивном образовательном процессе, отражающие доступность и безопасность пространственно-предметного компонента инклюзивной образовательной среды; содержание основной образовательной программы, организация инклюзивного образовательного процесса, информационное обеспечение, отражающие психодидактический (содержательно-методический) компонент инклюзивной образовательной среды; психологический климат, готовность педагогических кадров, участие родителей в инклюзивной образовательной практике как показатели социально-психологического компонента инклюзивной образовательной среды. Полученные данные представлены в таблице 24.

Таблица 24 – Показатели оценки инклюзивной образовательной среды родителями детей с ОВЗ

№ п/п	Показатели и индикаторы оценки	КГ	ЭГ
1.	Материально-технические условия	2,0	2,18
2.	Кадровые условия	2,1	2,06
3.	Содержание основной образовательной программы	1,66	1,75
4.	Организация инклюзивного образовательного процесса	2,06	2,04
5.	Психологический климат в ОУ	2,48	2,65
6.	Участие родителей в инклюзивном образовательном процессе	1,42	1,38
7.	Информационное обеспечение инклюзивного образовательного процесса	2,36	2,45
	Итого:	2,01	2,07

Анализ количественных показателей средних значений родителей детей с ОВЗ контрольной и экспериментальной групп показывает, что инклюзивная образовательная среда оценивается ими в диапазоне среднего уровня (2,01 в КГ и 2,07 – в ЭГ).

При анализе количественных показателей обращает на себя внимание оценка психологического климата в образовательных организациях – 2,48 в КГ и 2,65 в ЭГ. Полученные данные, на наш взгляд, подтверждают приоритетность социально-психологического компонента инклюзивной образовательной среды и необходимость обеспечения психологической безопасности во взаимодействии детей с разными образовательными возможностями друг с другом и другими участниками образовательных отношений (педагогами, специалистами службы сопровождения, родителями и т.д.).

Из оцениваемых индикаторов показателя «психологический климат в образовательном учреждении» родителями дана оценка высокого уровня следующим: степень доброжелательности во взаимоотношениях между учениками и учителями; наличие партнерских отношений между родителями и учителями; отсутствие явлений дискриминации учеников с ОВЗ со стороны нормотипичных учеников школы.

«Проблемной зоной» здесь выступил индикатор «наличие партнёрских отношений между родителями и специалистами службы сопровождения». Анализ количества ставок специалистов служб сопровождения в образовательных организациях показал их явное несоответствие требуемым нормам. Родители отмечают такие значимые для них, но в то же время недостаточно представленные характеристики: наличие в школе координатора по инклюзии и его деятельность, обеспеченность образовательного процесса специалистами сопровождения, компетентность учителей в области инклюзивного образования.

В целом, индикатор «участие родителей в инклюзивном образовательном процессе» (участие в обсуждении вопросов, связанных с

разработкой и реализацией образовательного маршрута ребенка, разработкой АООП, обсуждением оптимальных образовательных условий, участием в учебных и внеучебных мероприятиях и т.д.) получил наименьшие оценки – 1,42 в КГ и 1,38 – в ЭГ.

Низкие показатели отмечены нами по показателю «содержание основной образовательной программы (ООП): 1,66 балла в КГ и 1,75 в ЭГ, отражающим психодидактический (содержательно-методический) компонент инклюзивной образовательной среды. Наиболее высокими баллами родители контрольной и экспериментальной групп оценили такие индикаторы, как «адекватность и целесообразность используемых коррекционных методов и технологий» и «соответствие содержания учебных предметов образовательным потребностям и возможностям ребенка» [121]. Наименьшие оценки даны таким индикаторам, как наличие и содержательность программы коррекционной работы и программы внеурочной деятельности, возможность получения детьми дополнительного образования. Полученные данные подтверждают данные методики удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения (Е.Н Степанов), где нами была отмечена недостаточная удовлетворённость родителями детей с типичным и нетипичным развитием дополнительным образованием детей.

Родители детей с ОВЗ, входящие в состав экспериментальной группы, достаточно высоко оценили индикатор «соответствие выбранных форм обучения образовательным потребностям и возможностям ребенка» и организацию индивидуальных коррекционных занятий. У родителей контрольной группы предпочтение было отдано таким индикаторам, как «соответствие расписания занятий индивидуальным особенностям ребенка» и «соответствие выбранных форм обучения образовательным потребностям и возможностям ребёнка».

Материально-технические условия, отражающие пространственно-предметный компонент инклюзивной образовательной среды получили среднюю оценку (2,0 в ЭГ и 2,18 в КГ). Наименьшими баллами родители

контрольной и экспериментальной групп оценили наличие помещений и оборудования для проведения внеурочных занятий (кабинетов и оборудования специалистов службы сопровождения и т.д.). В качестве дефицитов родители детей с ОВЗ контрольной группы отмечают недостаточность условий для физического развития ребенка (отсутствуют специалисты по адаптивной физической культуре, помещения и оборудование для занятий и т.д.).

В целом полученные данные позволяют сделать вывод о преобладании среднего уровня психологической безопасности родителей как субъектов инклюзивной образовательной среды.

Исследование готовности родителей предполагало исследование намерений (установок), согласованных в когнитивном, эмоциональном и конативном компонентах, предшествующих и определяющих характер их взаимодействия и общения в условиях инклюзивного образовательного пространства (И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк) [260]. В качестве таких намерений (установок) было рассмотрено отношение (положительное – толерантное, нейтральное – индифферентное, отрицательное – интолерантное) к инклюзивной образовательной практике.

Для решения поставленной задачи нами применялась методика, используемая в диагностике всех групп респондентов – «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова), которая позволяет оценить когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты готовности родителей. Методика представлена двум вариантами: вариант для родителей детей с нормотипичным развитием и вариант для родителей с ОВЗ.

Рассмотрим показатели родителей детей с нормотипичным развитием.

Исследование когнитивного компонента готовности показывает, что респонденты имеют сходный опыт в области взаимодействия с детьми с ОВЗ: часто встречают детей с ОВЗ в общественных местах 16,8% родителей КГ и 17% – ЭГ. Мнение родителей относительно того, с кем хотят общаться дети с ОВЗ, во многом совпало с мнениями детей и педагогов: родители КГ (72%) и



ЭГ (72,7%) считают, что они хотят общаться с разными детьми (имеющими как типичное, так и нетипичное развитие).

Изучая представления родителей школьников с нормотипичным развитием о том, где могут учиться дети с ОВЗ, мы отметили, что большая часть родителей детей КГ и ЭГ считают, что это должны быть специальные коррекционные учреждения для всех категорий детей с ОВЗ: детей с нарушениями функций ОДА (37% КГ и 42% – ЭГ), с расстройствами аутистического спектра (52% в КГ и 71% в ЭГ), с нарушениями интеллекта (56% в КГ и 65% в ЭГ), с нарушениями слуха (52% в КГ и 62% в ЭГ) и зрения (49% в КГ и 64% в ЭГ). Лишь некоторые родители детей КГ и ЭГ рассматривают инклюзивное образование возможным для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (28% родители КГ и 21% – ЭГ).

На вопрос о степени включенности детей с ОВЗ в полноценную жизнь общества были получены несколько полярные позиции. Так, в КГ 23,4% считают, что детям с ОВЗ лучше находиться в изоляции, тогда как большая часть – 42,5% высказались за полную интеграцию таких детей в жизнь общества. В ЭГ оценки имели больший разброс: полную изоляцию предпочли лишь 6% родителей ЭГ, остальные оценки занимали позицию между положительными оценками включенности: от 5 до 10 баллов. За полную интеграцию высказалось 29% родителей ЭГ.

Исследование когнитивного компонента соготовности предполагало изучение мнения родителей о готовности общеобразовательных школ к инклюзивному образованию детей с ОВЗ и наличии необходимых специальных образовательных условий в них. Ответы родителей показывают, что преобладающим ответом в КГ и ЭГ является «имеются частично» – 27,4% в КГ и 38% в ЭГ. На отсутствие условий указали 36% родителей КГ и 46% родителей ЭГ затруднились ответить.

Из качественных характеристик родители отметили частичную готовность пространственно-предметного компонента среды (материально-

технические условия): 69,2 % родителей КГ и 30% родителей ЭГ. Тогда как 64,5% родителей КГ и лишь 32% родителей ЭГ отметили частичную психологическую готовность образовательных организаций к совместному обучению детей с разными образовательными возможностями (социально-психологический компонент).

На вопрос, «каков ребёнок с ОВЗ в Вашем представлении», большая часть родителей затруднилась ответить: 62 % родителей КГ и 61% – ЭГ.

Следующий компонент готовности – эмоциональный компонент – направлен на исследование чувств, которые испытывают родители, воспитывающие детей с нормотипичным развитием по отношению к детям с ОВЗ.

Первая группа вопросов предполагает изучение модальности отношения: самих родителей к детям с ОВЗ, отношение со стороны сверстников, со стороны общественности и со стороны средств массовой информации.

Анализ ответов показывает, что большая часть родителей КГ (60,1%) и ЭГ (39,2%) оценивают собственное отношение к детям с ОВЗ как положительное.

Положительное отношение со стороны сверстников отметили 46,2% родителей КГ и 43,5% – родителей ЭГ. Достаточно представленным, на наш взгляд выступил ответ «нейтрально»: 18% – в КГ и 32% в ЭГ соответственно. При этом 14,6% родителей КГ и 12,8% – ЭГ отметили наличие эпизодов применения насилия (преимущественно вербального) в отношении ребенка с ОВЗ со стороны сверстников.

Положительно родители оценивают отношение к детям с ОВЗ и со стороны общественности (доброжелательное отношение отмечает 50,1% родителей КГ и 55,4% – ЭГ), и со стороны средств массовой информации – 58,6% родителей КГ и 64,8% родителей ЭГ.

Анализ чувств, которые испытывают родители детей с нормотипичным развитием при виде детей с ОВЗ показывает, что наибольшие показатели мы

получили по чувствам, отнесенным нами к положительному отношению: сочувствие (54,6% – в КГ и 86% – в ЭГ), сострадание (54,6% и 89% – соответственно), жалость (60,8% и 75%). Следует отметить, что показатели негативных чувств не представлены высокими количественными данными. Преобладающими чувствами в группе родителей детей с нормотипичным развитием выступает чувство любопытства (18% в КГ и 30,6% – в ЭГ), дискомфорта (17% – в КГ и 31% – в ЭГ) и страха (30 и 40 % соответственно). Помимо этого, нами отмечен высокий процент воздержавшихся в ответах родителей, что может говорить о том, что родители, стремясь выглядеть социально желательными, не смогли открыто выразить негативные чувства по отношению к детям с ОВЗ.

Следует отметить созвучность показателей родителей детей с нормотипичным развитием с показателями младших школьников, что, на наш взгляд, говорит о том, что дети младшего школьного возраста транслируют attitudes взрослых по отношению к детям с нетипичным развитием.

Заключительные вопросы анкеты направлены на исследование поведенческого компонента готовности и предполагают исследование действий государства, общественности, самих родителей, направленных на оптимизацию процессов совместного обучения детей.

Большинство родителей КГ и ЭГ склоняются к необходимости финансовой поддержки от государства и общества (30,1% в КГ и 30,6% в ЭГ), в меньшей мере представлены показатели необходимости социальной (5% и 7% соответственно) и психологической (11,5% и 2%) поддержки. Наибольшая часть родителей затруднились в ответах – 54% родителей КГ и 60 % родителей ЭГ.

Сходные количественные показатели мы отмечаем и при ответах родителей детей с нормотипичным развитием на вопрос о том, что они сами могли бы сделать для детей с ОВЗ: 66% родителей КГ и 75% – ЭГ затруднились ответить на данный вопрос. Лишь 11,7% родителей КГ и 10 % ЭГ готовы помочь финансово и 22,3 % родителей КГ и 5% – ЭГ готовы оказать

психологическую поддержку семьям детей с ОВЗ. Единично, но присутствовали негативные ответы: «Почему вообще я должен что-то делать?», «Это не мои проблемы...» и т.п.

Полученные данные, на наш взгляд, свидетельствует о низком уровне готовности родителей детей с нормотипичным развитием к инклюзивному образованию. При эмоционально положительном отношении, большая часть родителей контрольной и экспериментальной групп предпочитают, чтобы дети с ОВЗ обучались отдельно от типично развивающихся сверстников. Особенные трудности мы видим при исследовании поведенческого компонента готовности: родители не готовы участвовать и помогать в реализации эффективной инклюзивной образовательной практики.

Полученные нами 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. Он отмечает, что «...родителям эмоционально безразлично, что творится в школе, им хотелось бы получать об этом информацию, но они не готовы сами практически участвовать в деятельности школы или совершать поступки по изменению ситуации в соответствии со своим отношением. Такую позицию можно обозначить как потребительскую» [340, с.129].

Рассмотрим количественные показатели готовности родителей детей с ОВЗ.

Для исследования компонентов сформированности готовности нами был использован вариант для родителей детей с ОВЗ методики «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова).

Исследование когнитивного компонента готовности показывает: родители детей с ОВЗ отмечают, что они часто бывают вместе в общественных местах (23,1% родителей КГ и 47% – ЭГ).

Мнение родителей относительно того, с кем хотят общаться дети с ОВЗ, также совпало с мнениями детей и родителей детей с нормотипичным развитием: родители КГ (77%) и ЭГ (69%) считают, что их дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, хотят общаться со всеми детьми (имеющими как типичное, так и нетипичное развитие). При этом 50% родителей КГ и 80 % ЭГ считают, что детей с ОВЗ необходимо полностью включать в полноценную жизнь общества. Однако опыт такого активного участия в жизни общества, в образовательной организации, в которой обучается ребенок, имеющий ОВЗ, отмечает 42,4% родителей КГ и 16% ЭГ.

Изучая представления родителей школьников с ОВЗ о том, где могут учиться дети с разными вариантами нетипичного развития, мы отметили, что большая часть родителей детей КГ и ЭГ считают, что дети с дефицитарным развитием могут обучаться в общеобразовательной организации: дети с нарушениями функции опорно-двигательного аппарата (61,6% родителей КГ и 91 % – родителей ЭГ), с нарушениями слуха (30,8% в КГ и 31% – в ЭГ), с нарушениями зрения (57,4% в КГ и 34% – в ЭГ).

Мнения родителей относительно условий обучения детей с нарушениями интеллекта (умственной отсталостью) и расстройствами аутистического спектра разделились. 42,3 % родителей КГ рассматривают возможность обучения детей с нарушениями интеллекта в общеобразовательной школе, тогда как в ЭГ таких родителей 31%. Сходные показатели мы отмечаем относительно условий обучения в специальных (коррекционных) школах: 30,9% родителей КГ и 31% родителей ЭГ рассматривают их как наиболее соответствующие особым образовательным и коммуникативным потребностям детей с нарушениями интеллекта.

Сходные выборы мы отмечаем и в отношении детей с расстройствами аутистического спектра: 46,2% родителей КГ и 17% родителей ЭГ рассматривают возможность обучения в общеобразовательной школе; 30,8% родителей КГ и 31% родителей ЭГ – в специальных (коррекционных) школах.

Эти данные расходятся с данными родителей детей с нормотипичным развитием, большая часть которых предпочли выбрать для всех детей с ОВЗ условия специальных (коррекционных) школ.

Исследование когнитивного компонента готовности также предполагало изучение мнения родителей о готовности общеобразовательных школ к инклюзивному образованию детей с ОВЗ и наличии необходимых специальных образовательных условий в них. Ответы родителей показывают, что преобладающим ответом в КГ и ЭГ является «имеются частично» – 80,8% в КГ и 72% в ЭГ. На отсутствие условий указали 6,6% родителей КГ и 6% родителей ЭГ. Полную удовлетворённость условиями, созданными для ребенка в собственной семье, высказало 69,2% родителей КГ и 47% ЭГ. Тогда как условиями, созданными для детей в школе, полностью удовлетворены 50% родителей КГ и 25% родителей ЭГ.

Анализируя готовность пространственно-предметного компонента среды (наличие материально-технических условий), мы констатируем: родители детей с ОВЗ предпочли ответ: «скорее готово» – 46,2 % и «частично готово» – 34,6% родителей КГ, и 22% и 44% – родители ЭГ.

Психологическую готовность образовательных организаций к совместному обучению детей с разными образовательными возможностями (социально-психологический компонент) отметили 53,8% родителей КГ и 56% ЭГ.

Контент-анализ ответов родителей на проективное «неоконченное предложение»: «Мой ребенок – это человек, который...», показал, что большая часть родителей рассматривает его как «обычного», «обычного, но с некоторыми потребностями, которых нет у других детей»: 88,5 % родителей КГ и 50 % – ЭГ. Отметим, что в группе младших школьников и родителей детей с нормотипичным развитием большая часть респондентов рассматривают ребенка с ОВЗ как особенного.

Следующий компонент соготовности – эмоциональный компонент – направлен на исследование представлений родителей детей с ОВЗ о чувствах, которые испытывают окружающие люди по отношению к детям с ОВЗ.

Первая группа вопросов предполагает изучение модальности отношения к детям с ОВЗ: со стороны сверстников и со стороны общества.

Положительное отношение со стороны сверстников отметили 44,8% родителей КГ и 53% родителей ЭГ. Достаточно представленным, на наш взгляд выступил ответ «нейтрально» (41,5% – в КГ) и «по-разному» (36% в ЭГ). При этом 14,6% родителей КГ и 12,8% ЭГ отметили факты негативного отношения к ребенку с ОВЗ, что проявлялось преимущественно в виде вербального насилия: 24,6% в КГ и 28% в ЭГ.

Как «скорее доброжелательное», родители оценивают отношение к детям с ОВЗ со стороны общества (61,6 % родителей КГ и 33% – ЭГ) и средств массовой информации (46,2 % родителей КГ и 22% – КГ).

При этом в ЭГ высоки показатели ответов родителей, которые рассматривают отношение со стороны общества как «скорее недоброжелательное» – 39% и «нейтральное» – 25%. Нейтральное отношение как преобладающее отмечено родителями ЭГ и со стороны средств массовой информации (67%).

Наблюдения родителей детей с ОВЗ показывают, что окружающие при виде ребенка с ОВЗ испытывают чувство любопытства (46,1 % в КГ и 78% – в ЭГ) и жалости (88,6% в КГ и 75% – в ЭГ). Из чувств положительной модальности родителями были отмечено сострадание (54,6% родителей КГ и 83% в ЭГ).

Из негативных чувств в обеих группах наиболее представленным выступило чувство дискомфорта (15,4% в КГ и 53% в ЭГ) и страха (15,3% в КГ и 39% в ЭГ). В экспериментальной группе так же нами отмечены достаточно высокие показатели неприязни (42%) и брезгливости (28%).

Заключительные вопросы анкеты направлены на исследование поведенческого компонента соготовности и предполагают исследование

действий государства, общественности, направленных на оптимизацию процессов совместного обучения детей.

Большинство родителей КГ считают, что оказываемая государственная поддержка достаточная (53,9%) и частично достаточная (38,5%) для удовлетворения особых образовательных потребностей детей. Мнения родителей ЭГ более критичны: на частичную достаточность указало 46% родителей и 36% отметили ее недостаточность.

Анализ запроса родителей на тот или иной вид помощи от государства и общественности показал, что родителям трудно сформулировать этот запрос (преобладающий ответ – затрудняюсь ответить – был отмечен у 69,2% родителей КГ и 78% – ЭГ). Родители КГ рассмотрели запрос на финансовую поддержку – 34,6%, психологическую помощь – 19,2% и социальное обеспечение – 15,4%, тогда как родителями ЭГ приоритет был отдан психологической поддержке – 19% и социальному обеспечению – 27%.

Полученные данные, на наш взгляд, свидетельствует о наличии различий в когнитивном компоненте готовности родителей детей с нормотипичным развитием и детей с ОВЗ, что сказывается в представлениях родителей об особых образовательных условиях для детей с ОВЗ, разном понимании возможностей их образовательного маршрута. Но при этом мы отмечаем сходные показатели по эмоциональному компоненту готовности: при общем положительном отношении преобладают чувства, связанные с неприятием нетипичности младших школьников родителями детей с нормотипичным развитием и негативными чувствами со стороны общества к детям с ОВЗ.

И так же, как у родителей детей с нормотипичным развитием, наименее представленным является поведенческий компонент готовности, который проявляется в неготовности к активному содействующему поведению у родителей школьников с нормотипичным развитием и трудностями понимания запроса и выстраивания системы поддержки у родителей детей с ОВЗ.



Следующим шагом нашей работы 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 нами не было выявлено наличия значимых корреляционных связей между психологической безопасностью родителей и компонентами их готовности. На основании этого мы можем сделать вывод, что психологическая безопасность родителей имеет диффузную структуру и явные признаки ее как системы отсутствуют. Поэтому, на наш взгляд, уместно говорить о готовности родителей как коллективных субъектов и не рассматривать ее как отдельный исследуемый феномен на формирующем этапе эксперимента.

#### **4.3. Организация и содержание экспериментальной работы по обеспечению психологической безопасности инклюзивной образовательной среды**

На основе данных констатирующего эксперимента, позволивших выявить уровень сформированности психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в оценках ее субъектов, взаимосвязи между психологической безопасностью и готовностью субъектов как ее ресурса, с опорой на концептуальную модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, нами была организована экспериментальная работа, цель которой – обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды путем формирования ее ресурсов: готовности субъектов образовательных отношений.

Основными задачами формирующего этапа эксперимента выступили:

- 1) формирование личностно-профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики;

- 2) формирование готовности к позитивному (ненасильственному) взаимодействию младших школьников;
- 3) формирование готовности родителей как коллективных субъектов.

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» направлен на работу с педагогами; раздел 2 «Формирование готовности младших школьников и их родителей к позитивному взаимодействию как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды» – на работу с младшими школьниками и их родителями.

Такое разграничение обусловлено той субъектной позицией, которую занимает каждая группа участников образовательных отношений (педагоги, младшие школьники и их родители) и функциональными задачами, решаемыми каждым из них в процессе организации позитивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Участниками формирующего эксперимента выступили педагоги, учащиеся и родители экспериментальной группы: МБОУ СОШ 21: 32 педагога, 217 учащихся, из них – 25 – учащиеся с ОВЗ (обучающиеся по 1-2 (цензовым) вариантам ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ) и их родители в количестве 261 человек, из них – 36 родителей учащихся с ОВЗ. Общее количество участников формирующего эксперимента – 542 респондента.

Экспериментальная работа проводилась с субъектами образовательных отношений в течение трех лет (2017-2020 г.г).

Рассмотрим содержание раздела 1 «Формирование готовности педагогов как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды».

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам выявить дефициты в подготовке педагогов, связанные как с показателями

теоретической и практической готовности, так и личностной. Следует отметить, что на констатирующем этапе эксперимента экспериментально мы подтвердили роль педагога в формировании психологической безопасности младших школьников, отраженную в рисках и ресурсах, которые влияют на безопасность отношений в общности «педагог-обучающийся». Поэтому значительное внимание в нашем эксперименте уделялось педагогам.

В соответствии с запросами педагогов и результатами констатирующего эксперимента формировалось содержание программ профессиональной подготовки, повышения квалификации, методических семинаров и др.

Первым этапом нашей работы (2017-2018 г.г.) стала разработка и реализация программы профессиональной переподготовки по направлению «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика инклюзивного образования», вариативная часть которой «наполнялась» в соответствии с выявленными запросами педагогов, в дальнейшем – в 2018-2020 и последующих годах работа велась по адресному запросу педагогов в форме курсов повышения квалификации, методических семинаров, индивидуальных консультаций с использованием технологий, описанных нами в главе 3.

Программа профессиональной переподготовки «Психология и педагогика инклюзивного образования» рассчитана на 1348 часов. Реализация аудиторных часов (общее количество – 1112 часов) предполагает практико-ориентированный уклон, именно поэтому лекционные занятия составляют 480 часов, тогда как практические – 632. Оставшиеся 236 часов направлены на самостоятельную работу слушателей.

Рассмотрим структуру и содержание программы профессиональной переподготовки «Психология и педагогика инклюзивного образования».

Модуль 1. «Теоретические основы психолого-педагогической деятельности». Цель: формирование представлений о нормативно-правовом регулировании процесса инклюзивного образования детей с ОВЗ, психолого-педагогических аспектах организации инклюзивного образования. В данном

модуле рассматриваются вопросы таких дисциплин, как «Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования», «Организация инклюзивного обучения в сфере образования», «Педагогика», «Психология», «Информационные технологии в педагогическом образовании».

Целью изучения модуля 2 является рассмотрение психофизиологических особенностей развития детей разных нозологических групп. Содержательно данный модуль наполняется дисциплинами «Невропатология», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Психофизиология лиц с особыми образовательными потребностями», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Психопатология», «Анатомия, физиология и патология сенсорных систем».

Модуль 3 «Специальная психология» предполагает рассмотрение особых образовательных потребностей детей с опорой на общепсихологический, возрастно-психологический, нейропсихологический анализ дихотимии «норма – нарушение» и включает такие дисциплины, как «Специальная психология», «Нейропсихология», «Психолого-педагогическая диагностика (с практикумом) лиц с ОВЗ».

Четвертый модуль – «Специальная педагогика» – направлен на рассмотрение специальных образовательных условий, которые необходимы для удовлетворения особых образовательных потребностей разных групп детей. Предметом рассмотрения данного модуля являются дисциплины «Специальная педагогика», «Обучение и воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью», «Обучение и воспитание детей с сенсорными нарушениями», «Педагогические технологии в работе с детьми с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения», «Обучение и воспитание детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата», «Обучение и воспитание детей со сложными нарушениями», «Обучение и воспитание детей с нарушениями речи».

«Психолого-педагогические основы инклюзивного образования» рассматриваются в модуле 5 и включают изучение следующих дисциплин:

«Разработка индивидуально-ориентированных программ и учебных планов в начальном школьном образовании», «Организация инклюзивного образовательного процесса в начальном школьном образовании», «Организация деятельности консилиума образовательной организации».

Адаптация содержания учебного материала, дидактических средств, адаптация контрольно-измерительных материалов и др., то есть все те вопросы, которые связаны с психодидактическим (содержательно-методическим) компонентом инклюзивной образовательной среды, являются предметом обсуждения в рамках модуля 6 «Методика обучения детей школьного возраста с ОВЗ». Слушатели изучают особенности преподавания русского языка, литературы, математики, естественных наук школьникам с ОВЗ, развитие продуктивных видов деятельности у школьников с ОВЗ, особенности физического воспитания и укрепления здоровья школьников с ОВЗ.

И заключительным модулем выступает модуль 7 «Практико-ориентированные аспекты подготовки педагога инклюзивного образования»: «Психология управления конфликтами», «Технологии психологического сопровождения профессионального развития педагога (практикум)», «Организационная культура педагога».

На констатирующем этапе эксперимента в ходе проведения факторного и кластерного анализа и выявления взаимосвязей между показателями психологической безопасности и личностно-профессиональной готовности педагогов было выявлено, что такие психические состояния педагога, как ригидность, фрустрация, агрессивность, тревожность являются психологическими рисками, вызывают психологические барьеры (эмоциональные, коммуникативные) и влияют на удовлетворенность педагога взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде и, в целом, на удовлетворённость жизнедеятельностью в образовательной организации. Кроме этого, наличие данных состояний приводит в тому, что педагоги начинают использовать непродуктивные стратегии защиты (избегание и

агрессию), что приводит к выбору учебно-дисциплинарной модели взаимодействия и нарушению психологической безопасности учащихся. Именно поэтому в модуле 7 основной формой работы с педагогами является тренинг, предусматривающий практику психологического воздействия, основанную на активных методах групповой работы. Подразумевается использование своеобразных знаний, специфических форм обучения умениям и техникам в сфере общения, деятельности, собственного развития и коррекции: развитие коммуникативных способностей, рефлексивных навыков; способности анализировать ситуацию, поведение, состояние членов группы и собственное; умения адекватно воспринимать себя и окружающих.

В основе разработки тренинговой программы лежат работы И.В. Вачкова, А.Г. Лидерса, В.Г. Ромека, Е.М. Семеновой, Н.Ю. Хрящевой и др. [65, 164, 239, 227, 259]. Базовыми техниками в программе тренинга выступают техники социально-психологического, поведенческого тренинга, тренинга личностного роста, коммуникативных умений.

Цель тренинговой работы – развитие способности распознавать и преодолевать барьеры взаимодействия, обусловленные личностными особенностями педагогов как субъектов образовательных отношений (состояниями, личностными качествами и т.д.).

В работе с педагогами использовалась авторская программа тренинга, прошедшая апробацию и подтвердившая свою эффективность в серии экспериментов [270]. Предложенная программа является полустандартизированной, что позволяет произвести подбор техник с опорой на запрос участников, исходя из групповой динамики и уровня подготовленности группы к взаимодействию.

Обязательным разделом основной образовательной программы профессиональной переподготовки «Психология и педагогика инклюзивного образования» является стажировка, целью которой является закрепление профессиональных компетенций в области психолого-педагогического

сопровождения субъектов инклюзивного образовательного процесса: педагогов, родителей, администрации.

Стажировка предполагает выбор слушателями модуля, содержание которого направлено на организацию взаимодействия с разными группами субъектов образовательных отношений (педагогами, учащимися, родителями). Обязательным результатом выполнения стажировки является создание продукта (описание технологий сопровождения, составление методических рекомендаций по совершенствованию данного процесса и т.д.).

Рассмотрим содержание модулей стажировки.

Модуль 1. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов как субъектов инклюзивного образования. Цель модуля: на основе исследования личностно-профессиональной готовности педагогов предложить методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению педагогов как субъектов инклюзивной образовательной среды.

В рамках данного модуля слушатели изучают требования к педагогу, реализующему инклюзивную образовательную практику, структуру и содержание личностно-профессиональной готовности педагога, проводят диагностику и самодиагностику уровней сформированности компонентов готовности, профессионально важных качеств личности, выявляют наличие и выраженность психических состояний: ригидности, агрессивности, тревожности, фрустрации, барьеров как рисков психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. На основании полученных данных разрабатываются методические рекомендации по сопровождению педагогов, направленные на формирование ресурсов педагогов. Продуктом данного модуля выступает описание технологии диагностики педагогов и структурирование методических рекомендаций по сопровождению педагогов как субъектов инклюзивной образовательной среды.

Модуль 2. Психолого-педагогическое сопровождение родителей как субъектов инклюзивного образования. Цель модуля: на основе исследования

готовности родителей детей с разными образовательными возможностями, предложить методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению родителей как субъектов инклюзивной образовательной среды.

Следует отметить, что данный модуль является наименее выбираемым, так как педагоги сигнализируют о трудностях взаимодействия с родителями, обусловленных их отношением к инклюзивной образовательной практике, о чем свидетельствуют психолого-педагогические исследования (Т.Н. Адеева, И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк и др.) [4, 260] и результаты нашего исследования [269, 362], в том числе, рассмотренные в параграфе 4.2.

Алгоритм выполнения модуля аналогичен предыдущему и предполагает изучение отношения родителей обеих групп (родителей детей с ОВЗ и родителей детей с нормотипичным развитием) к инклюзивной образовательной практике, подбор методов диагностики родительского отношения, проведение диагностики и разработку рекомендаций по сопровождению родителей как участников образовательных отношений в инклюзивной образовательной среде. Продуктом данного модуля является описание технологии диагностики родителей и структурирование методических рекомендаций для родителей как субъектов инклюзивной образовательной среды.

Модуль 3. Психолого-педагогическое сопровождение детей как субъектов инклюзивного образования. Цель модуля: на основе исследования готовности младших школьников к позитивному взаимодействию предложить методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся как субъектов инклюзивной образовательной среды.

В данном модуле слушатели могут выбрать в качестве субъектов взаимодействия младших школьников с ОВЗ или же детей с нормотипичным развитием. Слушатели изучают и дают характеристику того контингента детей с ОВЗ, которые включены в совместное обучение, подбирают и описывают методы психолого-педагогической диагностики детей как субъектов



инклюзивного образования. В работе с детьми, имеющими нормотипичное развитие, акцент делается на готовности младших школьников к позитивному взаимодействию. По итогам диагностики разрабатываются методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению детей как субъектов образовательных отношений. Продуктом этого модуля является подбор методик диагностики и структурирование методических рекомендаций по формированию готовности к позитивному взаимодействию младших школьников как субъектов инклюзивной образовательной среды.

И заключительным модулем (модуль 4) выступает нормативно-правовое обеспечение процесса инклюзивного образования детей с ОВЗ. Цель модуля: изучение нормативно-правовой базы, регламентирующей организацию эффективной инклюзивной образовательной практики.

В рамках изучения данного модуля слушатели изучают федеральные, региональные и муниципальные нормативно-правовые документы, определяющие обеспечение процесса инклюзивного образования в России и Ставропольском крае, изучают должностные обязанности и документальное обеспечение работы специалистов службы сопровождения, то есть выстраивают тот ресурс, которого необходимо для организации инклюзивного образования в локальной образовательной среде (в конкретной образовательной организации). Продуктом модуля является перечень и краткая аннотация основных нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность субъектов инклюзивного образовательного процесса. Полностью авторская программа стажировки представлена в учебном пособии [232].

Стоит отметить, что программа стажировки так же, как и тематический план программы профессиональной переподготовки, может модифицироваться под запросы педагогического сообщества конкретной образовательной организации.

На следующем этапе нашей работы (2018-2019 г.г.) был разработан и апробирован авторский курс «Психологическая безопасность инклюзивной

образовательной среды». Данный курс может быть интегрирован в модули как программ профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации, так и выступать отдельным курсом.

Рассмотрим структуру и содержание авторского курса «Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды», цель которого – сформировать целостное представление о психологической безопасности образовательной среды, в том числе инклюзивной как вида социальной и образовательной среды.

Задачи дисциплины:

1. Ознакомить слушателей с теоретическими подходами к феномену психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.
2. Изучить компоненты инклюзивной образовательной среды и критерии их оценки с точки зрения психологической безопасности.
3. Рассмотреть методы и методики оценки психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.
4. Сформировать представление о технологиях обеспечения психологической безопасности субъектов образовательных отношений (педагогов, учащихся, их родителей).

В русле изучения данной дисциплины изучается три темы:

Тема 1. «Инклюзивная образовательная среда: структура и содержание» включает в себя рассмотрение следующих вопросов: понятие инклюзивной образовательной среды; категории детей с ограниченными возможностями здоровья, включенные в совместное обучение. Структурно-функциональный анализ инклюзивной образовательной среды. Компоненты инклюзивной образовательной среды: пространственно-предметный, психодидактический (содержательно-методический), социально-психологический и их функции. Критерии психологической безопасности каждого компонента.

Пространственно-предметный компонент: требования к архитектурной, информационной доступности, специальным средствам для каждой категории детей. Психодидактический компонент: стратегии и технологии

универсального дизайна. Социально-психологический компонент: позитивное взаимодействие субъектов образовательных отношений в инклюзивной образовательной среде.

В теме 2 рассматриваются теоретические и практические аспекты исследования психологической безопасности инклюзивной образовательной среды: понятие психологической безопасности среды и психологической безопасности личности. Риски психологической безопасности инклюзивной образовательной среды на уровне каждого ее компонента: пространственно-предметного, психодидактического, социально-психологического. Критерии и показатели оценки психологической безопасности инклюзивной образовательной среды: отношение, удовлетворённость, защищенность от насилия.

Тема 3 «Технологии обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды» направлена на изучение методов диагностики психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в оценках ее субъектов. Центральным вопросом темы выступают технологии обеспечения психологической безопасности субъектов образовательных отношений (педагогов, учащихся, родителей).

Курс рассчитан на 36 часов, 16 из которых – аудиторные, 14 – практические, 6 – самостоятельная работа слушателей. Форма реализации занятия – очная, но возможно применение гибридного формата обучения – сочетание дистанционной и очной форм обучения (лекции проводятся в форме занятий на платформе Tims, тогда как практические – в форме очных встреч и предполагают обсуждение и дальнейшую апробацию диагностического материала, проектирование инклюзивной образовательной среды и т.д.).

В таблице 25 представлен тематический план и виды занятий.

Самостоятельная работа слушателей предполагает выполнение ряда заданий для самостоятельной работы.

Таблица 25 – Тематический план курса «Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды»

№ п/п	Наименование раздела (темы) дисциплины	Лекции	Практические занятия	СРС	Всего
1.	Инклюзивная образовательная среда: структура и содержание	6	4	2	12
2.	Теоретические и практические аспекты исследования психологической безопасности инклюзивной образовательной среды	6	6	2	14
3.	Технологии обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды	4	4	2	10
Всего:		16	14	6	36

Задание 1 выполняется после изучения первой темы: «Инклюзивная образовательная среда: структура и содержание»:

1. Выберите категорию лиц с ограниченными возможностями здоровья, соответствующую вашим профессиональным интересам (задержанное, дисгармоническое развитие и др.).

2. В соответствии с выбранной и описанной категорией детей с ОВЗ опишите особые образовательные потребности выбранной категории детей.

Задание 2 выполняется в рамках изучения темы 2 «Теоретические и практические аспекты исследования психологической безопасности инклюзивной образовательной среды»:

1. В соответствии с выбранной категорией детей с ОВЗ опишите требования архитектурного дизайна образовательной организации.

2. Опишите требования к информационной доступности.

3. Рассмотрите ассистивные технологии или специальное оборудование для выбранной категории детей с ОВЗ.

4. Обозначьте специальные образовательные условия для выбранной категории детей.

5. Рассмотрите риски, которые имеются в Вашей организации на уровне пространственно-предметного, психодидактического, социально-психологического компонентов инклюзивной образовательной среды.

Задание 3 выполняется в рамках изучения темы 3 «Технологии обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды»:

1. Проведите диагностику психологической безопасности инклюзивной образовательной среды образовательной организации, в которой работаете.

2. Опишите выявленные риски и ресурсы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

3. Рассмотрите технологии формирования готовности субъектов образовательных отношений к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде.

Завершается изучение курса проектной работой «Моделирование психологически безопасной инклюзивной образовательной среды».

Группа слушателей разделяется на подгруппы и предлагается коллективная работа:

1. Определить категорию детей, для которых будет моделироваться психологически безопасная инклюзивная образовательная среда (дети с нарушениями зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата и др.).

2. Выполнить модель психологически безопасной инклюзивной образовательной среды для выбранной категории детей. Обсуждение компонентов модели может проводиться как всеми членами подгруппы, так и путем распределения на мини-группы, члены которых отвечают за отдельный компонент инклюзивной образовательной среды, его насыщение с точки зрения психологической безопасности (пространственно-предметный, психодидактический, социально-психологический). Затем производится коллективное обсуждение и происходит коллективная работа по отражению модели в виде схемы, рисунка и т.д.

3. Провести анализ: соотнести модель и реальную инклюзивную практику в образовательной организации, найти противоречия и ресурсы для их разрешения.

Затем каждая подгруппа представляет свою работу – «защита проекта», в ходе которой слушатели могут задать вопросы, высказать предложения.

Такая коллективная работа, с одной стороны, способствует решению цели формирования профессиональных компетенций: проводится рассмотрение психологической безопасности разных образовательных сред, в которые включаются дети, имеющие особые образовательные потребности, а с другой стороны, такая коллективная работа приводит к пониманию необходимости комплексной, ансамблевой работы всех педагогических работников, включенных в инклюзивную образовательную среду, каждый из которых вносит свой «вклад» в формирование психологической безопасности среды в целом и каждой группы ее субъектов, в частности.

Проектная работа также может выступать как самостоятельная технология в коллективах (форма проведения – методический семинар), у которых сформирован достаточный ресурс в виде теоретической готовности и наша задача – перенести эти знания в проектную работу, а в последующем – в практику позитивного (ненасильственного) взаимодействия с субъектами образовательных отношений в инклюзивной образовательной среде.

Следует отметить, что после апробации данного курса он был внедрен в содержание программ профессиональной переподготовки по направлению «Педагогическое образование», профиль «Воспитательная работа», «Безопасность жизнедеятельности», «Начальное образование».

На заключительном этапе работы (2019-2020 г.г.) основными технологиями работы с педагогами выступали индивидуальные и групповые консультации (тематические дискуссии и дискуссии «по запросу»), тренинговая форма работы, методические семинары.

Особое внимание в процессе обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды уделяется формированию

и успешной деятельности службы сопровождения. За период экспериментальной работы было увеличено количество ставок специалистов (специальных психологов, учителей-дефектологов, логопедов) и, исходя их запроса, проведена соответствующая профессиональная переподготовка и повышение квалификации.

Значительным потенциалом в подготовке специалистов службы сопровождения для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, обладает сетевое взаимодействие. В процессе экспериментальной работы такими сетевыми событиями выступили программы повышения квалификации, реализуемые Фондом поддержки слепоглухих Соединение (обучение по данным программам прошли специалисты службы сопровождения: специалист по адаптивной физической культуре, учителя-дефектологи). Не менее значимым проектом является «Мамина школа», в котором ежегодно принимают участие учителя-дефектологи и психологи экспериментальной школы. Данные проекты описаны нами в публикациях [228, 234].

Таким образом, предложенные программы (профессиональной переподготовки, повышения квалификации, проектная работа) могут быть использованы как в комплексе, так и отдельно. Выбор программ будет определяться ресурсами и дефицитами, которые наблюдаются в педагогических коллективах, имеющих разный уровень готовности к реализации инклюзивной образовательной практики с позиции психологической безопасности.

Еще одним разделом экспериментальной программы является раздел 2 – «Формирование готовности младших школьников и их родителей к позитивному взаимодействию как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды», направленный на работу с младшими школьниками и их родителями.

Решение задач, связанных с формированием позитивного (ненасильственного) взаимодействия у детей младшего школьного возраста в

инклюзивной образовательной среде как ресурса психологической безопасности обеспечивалось посредством разработанной программы «Диалог равенства».

Цель программы – формирование готовности младших школьников к позитивному (ненасильственному) взаимодействию в инклюзивной образовательной среде.

Программа предназначена для детей 2-4 классов и направлена на формирование когнитивного (информирование по вопросам позитивного взаимодействия), эмоционального (развитие эмпатии, эмоциональной саморегуляции в процессе общения и деятельности) и поведенческого (способность к самоконтролю и регуляции своего поведения, овладение опытом ассертивного поведения) компонентов.

Задачи программы:

1. Задачи развития когнитивного компонента: познакомить младших школьников с особенностями реагирования и способами поддержки сверстников с разными возможностями; сформировать представления о ценности каждого человека и нормах взаимодействия с разными людьми, о способах позитивного (ненасильственного) взаимодействия.

2. Задачи развития эмоционального компонента: развивать эмоциональную устойчивость, эмпатию, принятие себя и другого, отсутствие предвзятого отношения к специфическим особенностям личности, ее неповторимому миру.

3. Задачи развития поведенческого компонента: развивать готовность и стремление прийти на помощь другому, устанавливать межличностные контакты, сформировать способность к самоконтролю и регуляции своего поведения.

Организационные особенности реализации программы: групповая форма работы. Программа разделена на ступени (для учащихся 2, 3 и 4 классов). На каждой ступени реализуется 20 занятий, проведение занятий рассчитано на 1 раз в неделю по 35–40 минут.



Структура занятий включает в себя три этапа:

- 1) Вводный решает задачи формирования положительного эмоционального фона и развития чувствительности к партнеру и включает упражнения, направленные на создание работоспособности в группе и ритуал приветствия, что обеспечивает позитивное межличностное взаимодействие.
- 2) Основной – предполагает реализацию основных целей и задач программы.
- 3) Заключительный – в зависимости от поставленных задач занятие может заканчиваться как отработкой приобретённого навыка взаимодействия, так и релаксационными техниками.

Планируемые результаты освоения программы:

Обучающиеся, освоившие курс:

- имеют представление о способах позитивного взаимодействия с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья;
- умеют вступать в контакт и конструктивно взаимодействовать с окружающими людьми;
- умеют сотрудничать с окружающими в различных ситуациях и работать в коллективе;
- способны договариваться и изменять свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства в конфликтных или иных ситуациях взаимодействия с окружающими.

Рассматривая проблему развития готовности к позитивному взаимодействию младших школьников как субъектов инклюзивной образовательной среды, необходимо определить формы и методы достижения желаемых результатов.

Для первой ступени школьного образования проблема формирования толерантного отношения как основы психологической безопасности в инклюзивной образовательной среде весьма актуальна, поскольку на этом этапе начинают формироваться новые формы межличностного взаимодействия между взрослыми и детьми, отличные от этапа дошкольного

детства и обусловленные как возрастными особенностями детей и их деятельности, так и особенностями культуры, в которой воспитывается ребенок.

Формование готовности к позитивному взаимодействию учеников начальных классов – это целенаправленный и систематически организованный процесс, который не может и не должен быть эпизодическим.

В.В. Давыдов полагает, что для плодотворного обучения в классе необходимо свести возникающие в процессе взаимодействия противоречия к одному коренному, корректируемому формированием корпоративной культуры, которая основана на ценностях толерантности (она понимается как комплекс разделяемых всеми членами класса ценностей, представлений, понятий и убеждений, а также поведенческих норм) [93].

Мы считаем, что результатом процесса формирования готовности к позитивному взаимодействию выступает толерантное поведение. В главе 2 нами рассмотрен психологический анализ понятия «толерантность» (И.Б. Гришпун, О.А. Чебыкина) [86, 316], которое является релевантным пониманию готовности к позитивному взаимодействию, в центре которого – ненасильственное взаимодействие. Именно поэтому считаем, что подбор технологий формирования толерантности в полной мере отвечает задачам данного исследования [86, 265, 276].

Интересны тенденции в воспитании и развитии толерантности младших школьников, предложенные Л.В. Байбородовой, которые перекликаются с исследованиями Л.Г. Федоренко [301] и находят свое отражение в инклюзивной образовательной среде [33, с. 98]:

- 1) знакомство детей младшего школьного возраста с принципом уважения человеческого достоинства всех людей без исключения;
- 2) осознание детьми младшего школьного возраста, что каждый человек является уникальным человеком (воспитание в детях уважения к различиям между людьми);

3) понимание школьниками принципа взаимодополняемости как основной черты различий (каждый должен понимать, что различия между ними действуют как взаимодополняющие элементы, как часть общей структуры, которая объединяет их как единое целое и уникальное);

4) понимание учащимися начальной школы принципа взаимозависимости как основы для взаимодействия.

Развитию позитивного взаимодействия способствуют педагогические способы воспитания толерантности среди учащихся начальной школы, предложенные Ю.К. Бабанским: организация жизнедеятельности детей, чтобы они могли показать и увидеть что-то хорошее в чем-то или ком-то; помочь детям понять внешкольную среду, непоследовательность социальной среды их жизни от непосредственного окружения (семья, дружеские отношения) к явлениям социальной жизни (социальное расслоение, материальные трудности) [18]. Речь идет о методах воспитания сознания личности и практико-ориентированной направленной деятельности.

В работе с младшими школьниками основными методами и формами формирования толерантного поведения выступили методы, предложенные в исследовании Т.С. Тюрской и адаптированные под возрастные особенности младших школьников [298]:

1) методы формирования толерантного поведения на уровне сознания (объяснение, внушение, этический разговор, дискуссия, пример);

2) методы организации деятельности и продвижения опыта толерантного поведения (упражнения, требования, обучение, назначение);

3) методы стимулирования толерантного поведения (поощрение, проблемные ситуации и др.).

По мнению М.Н. Рожкова, все многообразие педагогических средств, направленных на формирование толерантного поведения у детей этой возрастной группы, можно систематизировать с учетом специфики младшего школьного возраста и представить в следующей классификации [238]:

1. Объекты материальной и духовной культуры, к которым относятся средства устного фольклора, художественной литературы, визуальные средства обучения, весь репертуар игровой деятельности – содержат высокий нравственный потенциал и способствуют формированию нравственных ценностей младших школьников.

2. Методы формирования: сознания личности (когнитивный компонент готовности), основанные на методах вербальной коммуникации и личном примере; опыта поведения и совместной деятельности (поведенческий компонент готовности), в основе которого – упражнения и учебные ситуации.

3. Активные методы социально-психологического развития: элементы тренинговых форм работы, использование техник из фонда арттерапии и игровых практик, направленно влияют на эмоциональный и поведенческий компонент готовности, позволяют перенести полученный на занятиях опыт в практику взаимодействия с детьми, имеющими разные образовательные возможности.

4. Формы воспитательной работы, среди которых ведущее место отводится общешкольным мероприятиям, работе секций и кружков, направленных на формирование опыта позитивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Важно, чтобы при формировании готовности к позитивному взаимодействию учащихся начальной школы педагог «априори имел положительное отношение к детям с ОВЗ» (И.В. Вачков) [64, с. 60]. В этом случае данные методы могут быть «вплетены» в стратегии выстраивания положительного отношения к нетипичному сверстнику, которые были рассмотрены нами в главе 3.

Таким образом, представленные методы и формы работы в полной мере включены в технологии, описанные в содержательно-технологическом блоке концептуальной модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды (глава 3).

Все многообразие технологических средств представлено следующими, используемыми в нашей работе:

- методами: формирования готовности на уровне сознания (объяснение, внушение, этический разговор, дискуссия, пример); организации деятельности и продвижения опыта безопасного поведения (упражнения, требования, обучение, назначение); стимулирования толерантного поведения (поощрение) (Т.С. Тюрская); методами социально-психологического тренинга: упражнениями на самопознание и развитие толерантности к своей личности; арт-терапевтическими средствами (рисуночная терапия, музыкальная терапия, сказкотерапия, кукольная терапия); игровыми практиками (ролевая игра, деловая игра, групповая игровая терапия); театральные мероприятия и игры;

- средствами: устный фольклор: пословицы, народные сказки; художественная литература: поэзия, проза; визуальные средства обучения: природные объекты, фильмы, видео, телевизионные программы, аудиовизуальные компьютерные программы;

- формами: классные и общешкольные мероприятия и игры; совместная деятельность; кружки.

Предлагаемая программа предполагает работу на трех уровнях готовности к позитивному взаимодействию: формирование поведенческого репертуара, складывающихся из отдельных навыков поведения; когнитивные оценки поведения со стороны близкого окружения или самооценка и ее результаты; эмоциональные процессы, влияющие на когнитивное толкование и поведение человека.

В данном разделе экспериментальной программы предусмотрена и работа с родителями, которая предполагает их включение в совместную деятельность с младшими школьниками и осуществление образовательной, методической поддержки (исходя из запроса родителей). Технологии работы с родителями описаны нами в главе 3 и подробно рассмотрены в авторских публикациях [228, 263, 269, 362]. Наибольший потенциал имели классные и

общешкольные мероприятия, ярким примером которых является ежегодное общешкольное мероприятие «День открытых сердец» – мероприятие, которое объединяет всех субъектов образовательных отношений (педагогов, обучающихся и их родителей).

В процессе совместной деятельности дети и их родители совместно проходят станции, посещают «музыкальную гостиную», участвуют в спортивных играх, арт-терапевтических занятиях (рисование песком, пальцевыми красками) и др. Во время прохождения станций, участия в соревнованиях и других мероприятиях осуществляется та самая поддержка нормотипичным сверстником своего нетипичного товарища, который включен во все виды взаимодействия, а родители являются полноправными партнёрами этого процесса.

Таким образом, в результате реализации экспериментальной программы предполагается положительная динамика уровня готовности субъектов образовательных отношений – ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

#### **4.4. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы**

Завершающим этапом апробации концептуальной модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды является аналитико-результативный блок, который предусматривает оценку и контроль достижения целей и задач, выявление динамики в показателях психологической безопасности и готовности субъектов образовательных отношений (формально-математический этап моделирования), обобщение полученных данных и определение перспектив исследования (интерпретационно-прогностический этап моделирования).

С целью оценки эффективности проведённой экспериментальной работы нами был реализован контрольный этап эксперимента, на котором

показатели респондентов экспериментальной группы сравнивались с показателями респондентов контрольной группы (несвязанная выборка) и с показателями респондентов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (связанная выборка).

Для исследования статистически значимых различий в распределении ответов детей, педагогов и родителей в несвязанной выборке на констатирующем и контрольном этапах эксперимента мы использовали непараметрический критерий Пирсона (хи-квадрат). Для проверки статистической достоверности значимости разницы выборочных средних величин друг от друга в связанной выборке и в несвязанной выборке применялся параметрический метод Стьюдента (t-критерий).

#### **4.4.1. Анализ и интерпретация результатов исследования младших школьников на контрольном этапе эксперимента**

Рассмотрим результаты апробации экспериментальной программы в группе младших школьников (вторые, третьи и четвертые классы).

Обратимся к анализу данных анкетирования, позволяющего рассмотреть когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты готовности младших школьников к позитивному взаимодействию. В качестве диагностического инструментария нами была использована анкета «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова).

Для исследования статистически значимых различий в распределении ответов детей в несвязанной выборке мы использовали непараметрический критерий Пирсона (хи-квадрат).

На контрольном этапе эксперимента полученные данные ответов детей по методике «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова)

рассматривались по параллелям в несвязанной выборке. Сводная таблица со значениями представлена в приложении 14.

Рассмотрим те позиции, которые значимо отличаются у младших школьников контрольной и экспериментальной групп (на уровне значимости 0,01).

Анализируя когнитивный компонент, мы отмечаем статистически значимые различия во всех классах, которые позволяют сделать вывод о том, что у младших школьников экспериментальной группы значительно чаще происходит взаимодействие с детьми, имеющими ОВЗ. Наиболее значимые эти различия у школьников вторых классов ( $120,3 > 11,3$ ). На наш взгляд, полученные данные свидетельствуют о возрастании опыта позитивного взаимодействия младших школьников со сверстниками с ОВЗ от класса к классу.

Статистически значимые различия по всем параллелям отмечены и при изучении мнения детей о том, где могут учиться дети, отличающиеся от других: младшие школьники экспериментальной группы, в подавляющем большинстве, отвечают, что это должна быть «наша школа» ( $35,8 > 11,3$  во вторых классах;  $86,5 > 11,3$  – в третьих классах,  $44,8 > 11,3$  – в четвертых).

Контент-анализ ответов на неоконченное предложение: «Ребенок, отличающийся от других – это ребенок, который...» позволил отметить наличие значимых различий у школьников вторых ( $36,3 > 9,2$ ) и четвертых ( $86,5 > 11,3$ ) классов, в ответах которых чаще регистрируются дефиниции, отражающие семантический ряд «такой же, как все».

Анализ эмоционального компонента отношения, связанного с рассмотрением чувств, которые испытывают младшие школьники по отношению к детям с ОВЗ показывает, что во вторых классах все показатели имеют статистически значимые различия, в отличие от показателей третьих и четвертых классов, где возрастающий опыт взаимодействия со сверстниками позволяет более точно дифференцировать собственные состояния.



Причем количественно снижаются и являются статистически незначимыми проявления чувств, отражающих неблагоприятное отношение к сверстникам с ОВЗ в третьих и в четвертых классах младших школьников экспериментальной группы.

При анализе вопросов, связанных с ситуациями насилия в школьной среде («приходилось ли наблюдать как обижают детей, которые отличаются от других?»), можно увидеть, что во вторых классах данный показатель не имеет статистически значимых различий в контрольной и экспериментальной группах в отличие от школьников третьих (21,4>9,2) и четвертых классов (25,4>9,2).

Изучение поведенческого компонента показало, что во вторых классах школьники в большей мере нацелены на оказание поддержки своим сверстникам с нетипичным развитием, в отличие от младших школьников третьих и четвертых классов, в которых достаточно высок процент воздержавшихся от ответов детей. Это указывает на необходимость работы по переходу от когнитивных оценок, которые имеют позитивную или негативную окраску – к формированию поведенческого репертуара, который будет служить фундаментом позитивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Для проверки статистической достоверности значимости разницы выборочных средних величин друг от друга до (констатирующий этап) и после (контрольный этап) эксперимента в связанной выборке и в несвязанной выборке применялся параметрический метод Стьюдента (t-критерий).

Проведённый статистический анализ различий групповых средних показателей изучаемых нами характеристик с помощью параметрического критерия Стьюдента позволил выявить значимые различия на уровне достоверности 0,01 и 0,05. Рассмотрим изменения по показателям младших школьников 2-4 классов.

Начнём с анализа показателей младших школьников четвертых классов. Сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента в

несвязанной выборке четвертых классов с числом степеней свободы 136 с вероятностью допустимой ошибки 0,01 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,609) показал статистически значимые различия в несвязанной выборке по такому показателю готовности к позитивному взаимодействию, как ассертивность ( $t_{эмп}$  6,381), а это свидетельствует о том, что младшие школьники четвертых классов могут уверенно отстаивать свои права, при этом уважая мнения других детей (поведенческий компонент готовности).

На уровне достоверности 0,05 (критическое значение t-критерия Стьюдента 1,978) значимые различия в показателях контрольной и экспериментальной групп выявлены по следующим критериям и показателям психологической безопасности:

- удовлетворенность условиями предметной среды и организацией учебного процесса ( $t_{эмп}$  2,394), что можно интерпретировать как фактор ценности среды: младшие школьники чувствуют себя комфортно в инклюзивной образовательной среде, высказывая удовлетворенность всеми ее структурными компонентами;

- отношение к классному руководителю ( $t_{эмп}$  2,76), что говорит о позитивном отношении к учителю, о заинтересованности во взаимодействии в общности «ученик-педагог».

Сравнительный анализ данных контрольного эксперимента в связанной выборке с числом степеней свободы 114 с вероятностью допустимой ошибки 0,01 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,62) показал статистически значимые различия у младших школьников экспериментальной группы по этим же показателям: ассертивность ( $t_{эмп}$  3,654); удовлетворенность условиями предметной среды и организацией учебного процесса ( $t_{эмп}$  3,531); отношение к классному руководителю ( $t_{эмп}$  3,184).

Рассмотрим результаты третьих классов. Сравнительный анализ данных несвязанной выборки третьих классов с числом степеней свободы 147 с вероятностью допустимой ошибки 0,01 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,61) показал статистически значимые различия у младших

школьников по такому показателю готовности к позитивному взаимодействию, как асертивность ( $t_{эмп}$  4,408), что так же, как и в четвертых классах, свидетельствует о формировании толерантного поведения, в основе которого – позитивное, ненасильственное взаимодействие. Мы можем отметить эффективность проводимой нами работы, основное содержание которой в 3-4 классах направлено уже к переходу от когнитивного компонента (представлений о позитивном взаимодействии) и эмоционально положительного отношения (эмоциональный компонент) к толерантному поведению (поведенческий компонент).

На уровне достоверности 0,05 (критическое значение t-критерия Стьюдента 1,976) значимые развития в контрольной и экспериментальной группах выявлены по следующим критериям и показателям психологической безопасности:

- удовлетворённость отдельными характеристиками взаимодействия в школьной среде ( $t_{эмп}$  2,494), что говорит о том, что в экспериментальной группе у младших школьников 3 класса отмечается высокий уровень удовлетворенности, в отличие от их сверстников в контрольной группе;

- удовлетворенность условиями предметной среды и организацией учебного процесса ( $t_{эмп}$  2,146), что в целом свидетельствует об удовлетворенности младшими школьниками всеми компонентами инклюзивной образовательной среды.

Проводя сравнительный анализ показателей формирующего эксперимента в связанной выборке с числом степеней свободы 158 с вероятностью допустимой ошибки 0,01 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,607), мы отметили наличие статистически значимых различий у младших школьников экспериментальной группы по показателям психологической безопасности и готовности к позитивному взаимодействию: удовлетворенности условиями предметной среды, организацией учебного процесса ( $t_{эмп}$  3,622) и асертивности ( $t_{эмп}$  3,091).

На уровне достоверности 0,05 (критическое значение t-критерия Стьюдента 1,975) значимые различия в экспериментальной группе третьих классов выявлены по такому показателю, как отношение к учителю ( $t_{эмп}$  2,063).

Обратимся к результатам исследования младших школьников вторых классов. Анализ результатов формирующего эксперимента в несвязанной выборке вторых классов с числом степеней свободы 151 с вероятностью допустимой ошибки 0,01 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,609) показал статистически значимые различия как по показателям психологической безопасности, так и готовности к позитивному взаимодействию:

- субъективное чувство безопасности ( $t_{эмп}$  2,943), что проявляется в снижении тревожности и страхов, возникающих как в учебной, так и во внеучебной деятельности, появлении чувств положительной модальности, связанных с пребыванием в школе;

- поведенческому компоненту готовности (толерантное поведение –  $t_{эмп}$  3,476): у младших школьников экспериментальной группы регистрируется положительное и заинтересованное отношение к людям с ОВЗ, в поведении ребенка наблюдаются толерантные поступки, что выражается в стремлении помочь в сложившейся ситуации; нетипичный сверстник воспринимается с позиции «такой же, как все», «мы с ним друзья» и т.п. (методика «Как поступить?»).

На уровне достоверности 0,05 (критическое значение t-критерия Стьюдента 1,977) значимые различия в контрольной и экспериментальной группах выявлены по показателям готовности к позитивному взаимодействию:

- коммуникативная компетентность ( $t_{эмп}$  2,092), что находит отражение в качестве взаимодействия с нетипичными сверстниками, переходу к субъект-субъектному типу взаимодействия;

- экспертная оценка готовности ( $t_{эмп} 2,379$ ), что проявляется в оценках педагогов, которыми в целом отмечается повышение инициативности в общении со сверстниками с ОВЗ, снижение эпизодов вербального насилия, проявление доброжелательного, заинтересованного отношения.

Однако мы видим, что по целому ряду показателей изменений в исследуемой выборке обучающихся 2 – 4 классов не произошло, что, с одной стороны, говорит о сложности формируемых психологических феноменов и, с другой стороны, о необходимости пролонгированной системной работы.

В связи с этим нами было принято решение о проведении пролонгированной, лонгитюдной работы, предусматривающей системную работу над формированием когнитивных, социальных и личностных ресурсов с обучающимися вторых классов, которая в целом осуществлялась в течение трех лет (2017-2020 г.г.).

Статистический анализ на заключительном этапе реализации пролонгированной работы со школьниками со второго по четвертый класс показал достоверные различия по всем показателям как психологической безопасности, так и готовности. Таблица показателей критерия Стьюдента по всем критериям и показателям представлена в приложении 15.

Обратимся к анализу основных данных.

Анализируя групповые средние оценки несвязанной выборки, мы выявили значимые различия на уровне достоверности 0,01 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,609) по показателям психологической безопасности и экспертной оценке готовности к позитивному взаимодействию:

- удовлетворенность условиями предметной среды и организацией учебного процесса ( $t_{эмп} 3,458$ ), что свидетельствует о переходе данной группы на высокий уровень удовлетворенности всеми компонентами инклюзивной образовательной среды;

- отношение к классному руководителю ( $t_{эмп} 2,678$ ), что отражает результаты системной работы в общности «педагог-учащиеся»;

- субъективное чувство безопасности претерпело положительные изменения ( $t_{эмп} 4,625$ ) и позволяет констатировать переход на высокий уровень защищенности младших школьников в инклюзивной образовательной среде;

- экспертная оценка готовности к позитивному взаимодействию ( $t_{эмп} 3,804$ ), показатели которой позволяют отметить динамику готовности младших школьников и переход на высокий уровень.

На уровне достоверности 0,05 (критическое значение t-критерия Стьюдента 1,977) значимые различия выявлены в целом по общему индексу психологической безопасности ( $t_{эмп} 2,507$ ) и входящим в него компонентам: отношение к образовательной среде ( $t_{эмп} 2,342$ ); удовлетворённость отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде ( $t_{эмп} 2,286$ ); защищенность от насилия ( $t_{эмп} 2,376$ ).

Ту же тенденцию мы отмечаем и при анализе показателей самооценки толерантного поведения младшими школьниками: в целом по общему значению толерантного поведения ( $t_{эмп} 2,197$ ) и входящим в него компонентам: коммуникативной компетентности ( $t_{эмп} 2,073$ ); эмпатии ( $t_{эмп} 2,138$ ); ассертивности ( $t_{эмп} 2,478$ ); эмоциональной устойчивости ( $t_{эмп} 2,129$ ); ценностным ориентациям ( $t_{эмп} 1,993$ ). Эти данные созвучны с данными исследования поведенческого компонента готовности по методике «Как поступить?» ( $t_{эмп} 2,222$ ).

Сравнительный анализ результатов связанной выборки показал статистически значимые различия на уровне достоверности 0,05 по всем характеристикам, кроме защищенности ( $t_{эмп} 2,135$ ).

Рассматривая результаты исследования социометрического статуса младших школьников с ОВЗ, следует отметить, что на начало работы в экспериментальной группе, большая часть детей с ОВЗ имела статус «непринятых» (преобладающей группой являлись младшие школьники, обучающиеся по цензовому варианту АООП, предусматривающему пролонгацию образовательного процесса – АООП 6.2, 7.2.). Такая ситуация была связана, с одной стороны, с наличием у детей коммуникативных и

поведенческих трудностей, препятствующих выстраиванию позитивных отношений со сверстниками и взрослыми, с другой – адаптацией ребенка в классе при необходимости пролонгации образовательного маршрута ребенка.

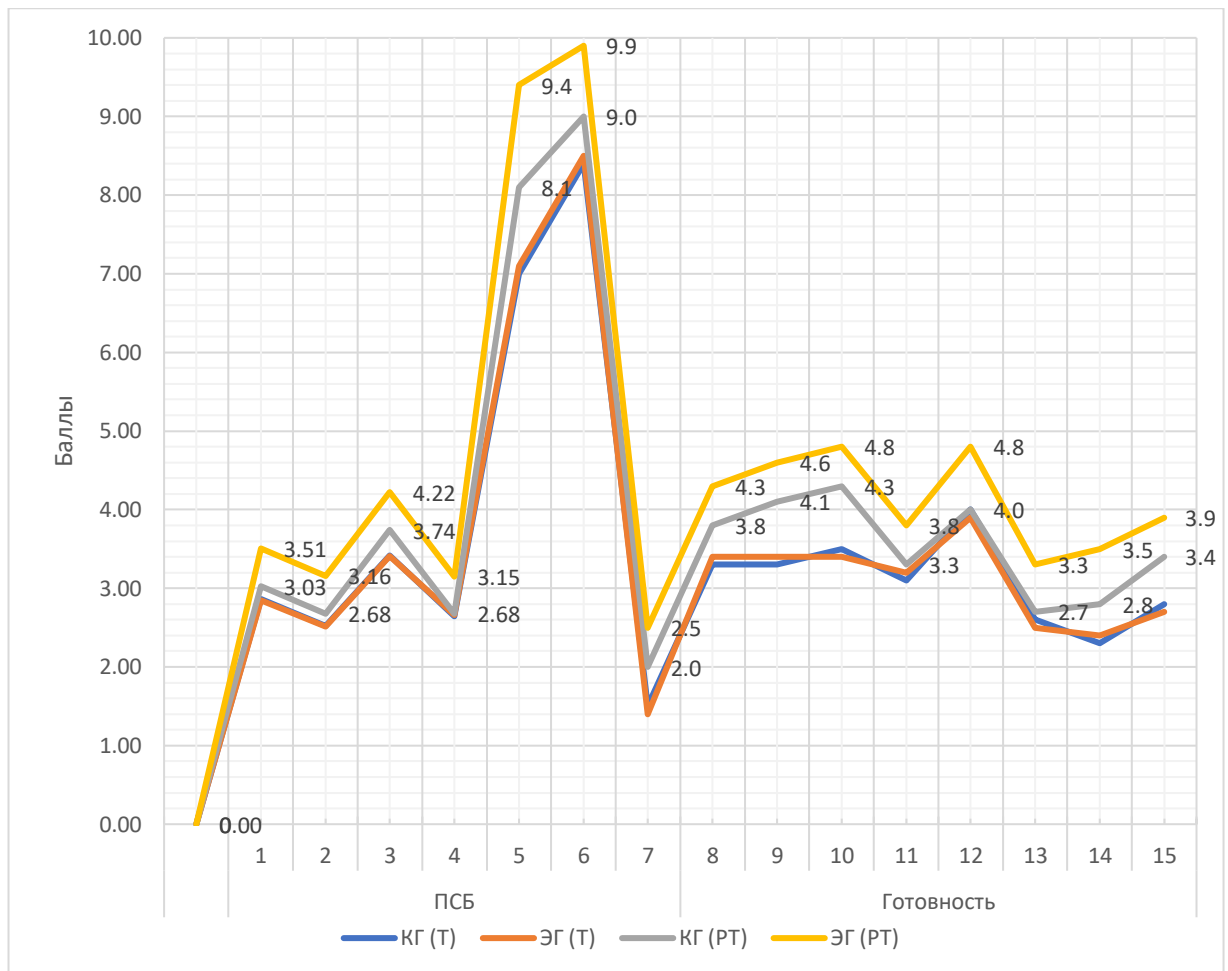
С учетом полученных данных проводилась работа по принятию младших школьников с ОВЗ и поддержанию привлекательности тех детей, которые на констатирующем этапе эксперимента имели статус «принятых».

В экспериментальной группе уровень благополучия взаимодействий (УБВ) на начало работы составлял  $4 < 6$ , что в целом рассматривалось как неблагополучие. Широко использовались на данном этапе технологии сопровождения детей при включении их в коллектив сверстников и стратегии взаимодействия, основанные на технологической модели формирования позитивного отношения к младшим школьникам с ОВЗ (И.В. Вачков), описанные нами в главе 3.

Итогом работы выступила положительная динамика взаимодействий:  $6 = 6$ , что говорит о среднем уровне благополучия отношений. На наш взгляд, это очень важный показатель проведенной работы по включению младших школьников с ОВЗ и формированию позитивных взаимодействий в инклюзивной образовательной среде.

Сравнительный анализ групповых средних показателей психологической безопасности и готовности к позитивному взаимодействию несвязанной выборки младших школьников, включенных в системную, пролонгированную работу на констатирующем (тест – Т) и контрольном (ретест – РТ) этапах представлен на рисунке 8.

В завершение обсуждений результатов исследования проведем обобщенный анализ динамики показателей психологической безопасности и готовности обучающихся вторых классов, принимающих участие в пролонгированной работе на протяжении трех лет.



Примечание: Условные обозначения от 1 до 15 соответствуют критериям и показателям: 1 – общий индекс безопасности, 2 – отношение, 3 – удовлетворённость взаимодействиями, 4 – защищённость, 5 – удовлетворенность условиями предметной среды, 6 – отношение к классному руководителю, 7 – субъективное чувство безопасности, 8 – общий индекс толерантности, 9 – коммуникативная компетентность, 10 – эмпатия, 11 – ассертивность, 12 – ценностные ориентации, 13 – эмоциональная устойчивость, 14 – экспертная оценка готовности, 15 – толерантное поведение.

Рисунок 8 – Сравнительный анализ показателей психологической безопасности и готовности к позитивному взаимодействию младших школьников

В силу различия в размерности используемых шкал измерения показателей, наличия сложных взаимосвязей и разнообразия исследуемых характеристик психологической безопасности выявление уровней психологической безопасности испытуемых на основании суммарного балла всех измеряемых показателей может не отражать реальной выраженности психологической безопасности. Поэтому, выявляя уровни психологической безопасности, мы использовали результаты факторного анализа обучающихся.



Такой подход к определению уровней выраженности психологической безопасности позволил учесть специфику факторной структуры и содержательно интерпретировать распределение испытуемых по уровням психологической безопасности.

Таким образом, к высокому уровню психологической безопасности мы отнесли испытуемых, имеющих высокие оценки по характеристикам первого (общий индекс безопасности, защищенность от насилия, отношение к среде, удовлетворённость взаимодействиями в ИОС, отношение к учителю) и второго (субъективное чувство безопасности) факторов, и выше среднего по остальным факторам (удовлетворенность предметной средой и социометрический статус). Соответственно, средний уровень характеризуется средними баллами по показателям первых двух факторов факторной модели и не ниже средних баллов по остальным. К низкому уровню были отнесены испытуемые с низким уровнем развития показателей по первым двум факторам и ниже средних по остальным.

Рассмотрим различия в уровнях психологической безопасности младших школьников контрольной и экспериментальной групп на констатирующем (тест) и контрольном (ретест) этапах эксперимента.

Таблица 26 – Показатели психологической безопасности младших школьников на констатирующем (тест) и контрольном (ретест) этапах эксперимента

Уровни психологической безопасности	тест				ретест			
	ЭГ (n=75 чел.)		КГ (n=78 чел.)		ЭГ (n=75 чел.)		КГ (n=78 чел.)	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
высокий	4	5,3	4	5,1	9	12,0	5	6,4
средний	53	70,7	54	69,3	62	82,7	56	71,8
низкий	18	24,0	20	25,6	4	5,3	17	21,8
Эмпирическое значение критерия Пирсона хи-квадрат 70,995 (э/к) и 72,401 (э/э)								

Использование непараметрического критерия Пирсона хи-квадрат на уровне достоверности 0,01 и числом степеней свободы 2 показало статистически значимые различия в распределении учащихся начальных

классов контрольной и экспериментальной групп по уровням психологической безопасности при первичной и повторной диагностике исследуемых показателей. В результате реализации программы количество учащихся начальных классов в экспериментальной группе с высоким уровнем безопасности увеличилось на 6,7% с одновременным снижением числа школьников с низким уровнем на 18,7%.

Наглядно произошедшие изменения отражены нами на рисунке 9.

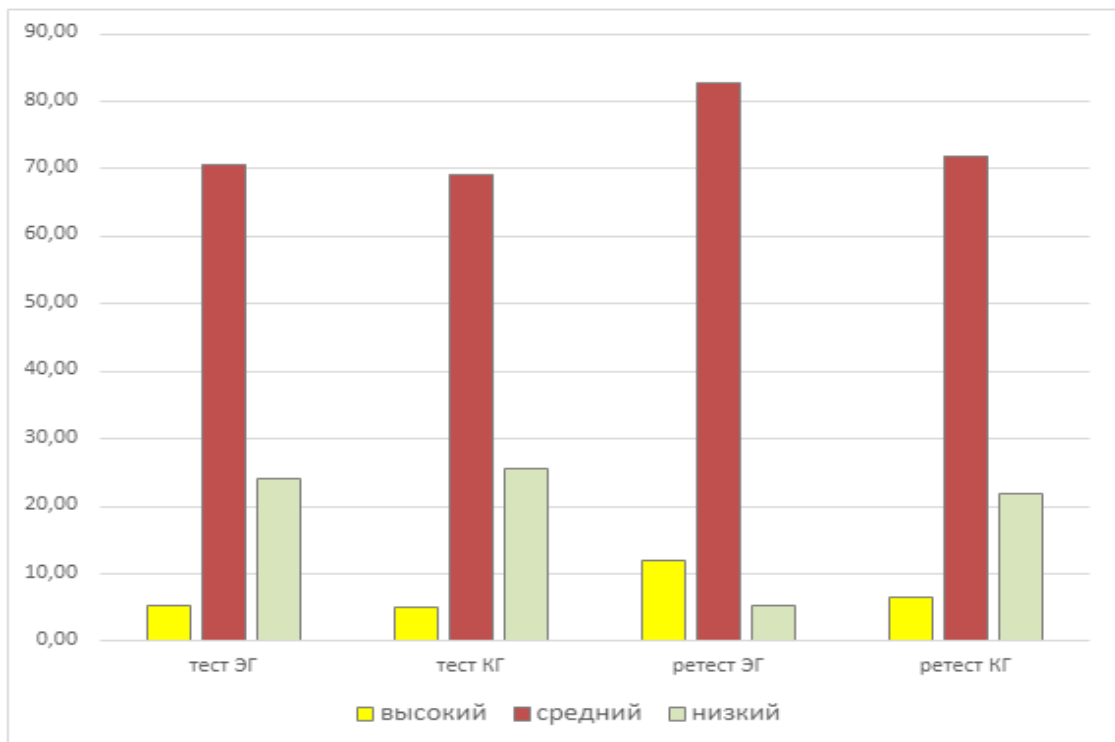


Рисунок 9 – Показатели психологической безопасности младших школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Исследование готовности младших школьников к позитивному взаимодействию с помощью факторного анализа тоже позволило провести распределение испытуемых по уровням. Высокий уровень характеризуется высокими оценками по переменным первого и второго факторов (эмпатия, ассертивность, общий индекс толерантности), а также средними и выше средних по остальным факторам (толерантное поведение, коммуникативная компетентность, эмоциональная устойчивость, ценностные ориентации, экспертная оценка готовности). Соответственно, к группе со средним уровнем

развития готовности к позитивному взаимодействию можно отнести респондентов со средними оценками по двум ведущим факторам и средними оценками и ниже средних по остальным. Низкий уровень характеризуется в основном показателями ниже средних по первым двум факторам выявленной нами факторной структуры и низкими показателями по остальным.

Исследование готовности младших школьников к позитивному взаимодействию позволило выявить динамику в показателях респондентов экспериментальной группы, что отражено в таблице 27 и на рисунке 10.

Таблица 27 – Показатели готовности младших школьников на констатирующем (тест) и контрольном (ретест) этапах эксперимента

Уровни готовности	тест				ретест			
	ЭГ (n=75чел.)		КГ (n=78 чел.)		ЭГ (n=75 чел.)		КГ (n=78 чел.)	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
высокий	4	5,3	5	6,4	8	10,6	6	7,7
средний	55	73,4	55	70,5	64	85,4	56	71,8
низкий	16	21,3	18	23,1	3	4,0	16	20,5
Эмпирическое значение критерия Пирсона хи-квадрат 70,993 (э/к) и 20,611 (э/э)								

Наглядно произошедшие изменения отражены нами на рисунке 10.

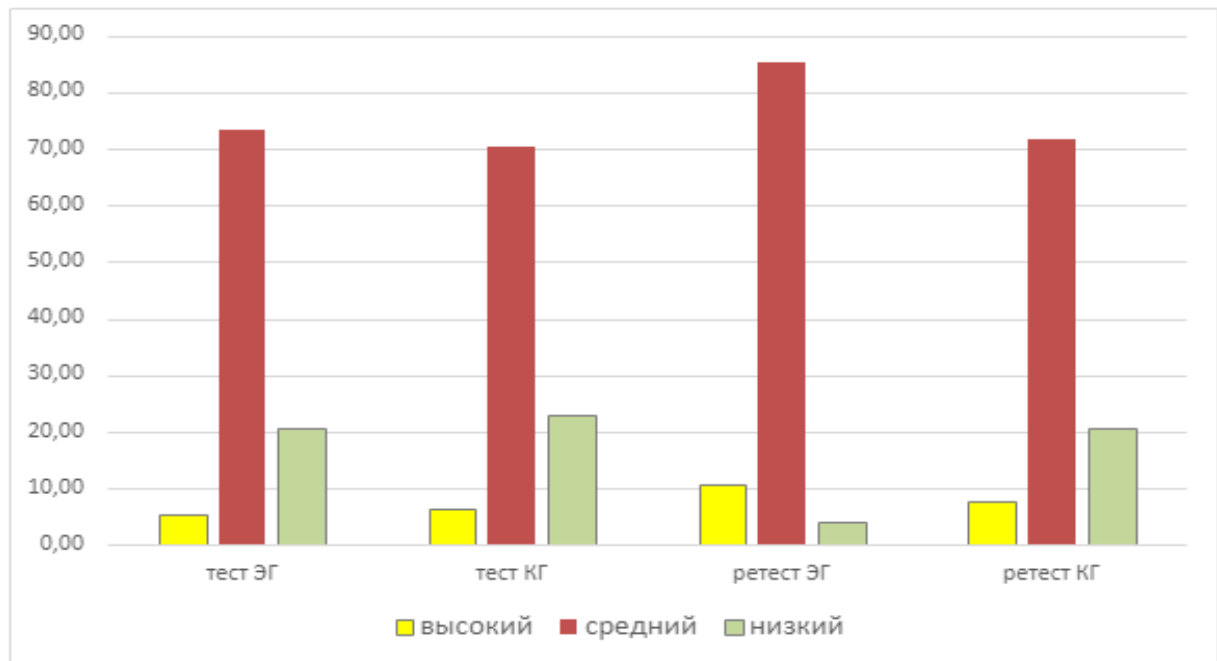


Рисунок 10 – Показатели готовности младших школьников к позитивному взаимодействию на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Статистический анализ различий в распределении школьников начальных классов контрольной и экспериментальной групп по уровням готовности к позитивному взаимодействию в тестовом (констатирующий этап) и ретестовом (контрольный этап) исследовании с помощью непараметрического критерия Пирсона хи-квадрат с вероятностью допустимой ошибки 0,01 и числом степеней свободы 2 выявил достоверность полученных результатов. Данные изменения произошли вследствие формирующего эксперимента: число участников экспериментальной группы с высоким уровнем возросло на 5,3% и уменьшилось на 17,3 % количество школьников с низким уровнем готовности к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде.

Полученные данные позволяют сделать вывод об эффективности проведенной экспериментальной работы и отметить как динамику показателей психологической безопасности, так и динамику показателей готовности к позитивному взаимодействию, что отражается в повышении психологических ресурсов младших школьников. Следует отметить, что помимо реализации экспериментальной программы, направленной на формирование готовности младших школьников к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде, педагоги стали активно использовать технологии вовлечения детей в позитивное взаимодействие на учебных занятиях, а также стратегии взаимодействия, которые были рассмотрены в курсе тренинговых занятий. Этим мы объясняем рост показателей по такому критерию, как «отношение к учителю» у младших школьников экспериментальной группы и в третьих, и в четвертых классах.

Таким образом, можно констатировать, что именно лонгитюдная работа, направленная на формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов готовности младших школьников к позитивному взаимодействию может способствовать обеспечению психологической безопасности младших школьников в инклюзивной образовательной среде.

#### **4.4.2. Анализ и интерпретация результатов исследования педагогов на контрольном этапе эксперимента**

Рассмотрим показатели педагогов на контрольном этапе эксперимента.

Для проверки статистической достоверности значимости разницы выборочных средних величин друг от друга до (констатирующий этап) и после (контрольный этап) эксперимента в связанной выборке и в несвязанной выборке применялся параметрический метод Стьюдента (t-критерий).

Сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента в несвязанной выборке с числом степеней свободы 62 с вероятностью допустимой ошибки 0,01 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,657) показал статистически значимые различия у педагогов контрольной и экспериментальной групп по всем основным критериям психологической безопасности.

Анализируя показатели первого критерия – «отношение к образовательной среде» ( $t_{эмп}$  37,378), мы можем констатировать переход от низких границ высокого уровня к показателям очень высокого уровня положительного отношения к инклюзивной образовательной среде. Причем изменения отмечены нами во всех компонентах отношения: когнитивном ( $t_{эмп}$  16,462), эмоциональном ( $t_{эмп}$  32,358), поведенческом ( $t_{эмп}$  66,265). Таким образом, наиболее значимые изменения регистрируются по поведенческому компоненту отношения, который на констатирующем этапе эксперимента был наименее представленным. Анализ ответов педагогов позволил отметить наиболее интересные утверждения по каждому компоненту: так, большинство педагогов ЭГ отмечают «преобладание чаще хорошего настроения», что «работать нужно так, как работают в нашем коллективе», и обращают внимание на необходимость постоянного совершенствования собственного профессионального мастерства.

Показатели удовлетворенности отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде ( $t_{эмп}$  6,596) также имеет

статистически значимые различия. Анализируя количественные показатели данного критерия, мы отмечаем переход от уровня «ниже среднего» к среднему уровню. Качественный анализ характеристик, которые были введены нами (п. 3-5), показывает наличие статистически значимых различий по каждой шкале: удовлетворенность взаимодействиями с учениками с ОВЗ ( $t_{эмп}$  5,644); удовлетворенность взаимодействиями с родителями ( $t_{эмп}$  4,046), удовлетворенность взаимодействиями с родителями детей с ОВЗ ( $t_{эмп}$  6,108). Возросли показатели и такого критерия, как «защищенность от насилия» ( $t_{эмп}$  13,876). На наш взгляд, данные результаты обусловлены адресностью запроса педагогов: наполнение учебных планов, программ профессиональной переподготовки, курсов повышения квалификации, методических семинаров проходило путем выявления дефицитов педагогов и подбора соответствующих технологий образовательной, методической, психологической поддержки.

Анализ показателей методики, направленной на исследование удовлетворённости педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении, также показывает статистически значимую динамику ( $t_{эмп}$  10,845) и позволяет зарегистрировать переход на высокий уровень удовлетворенности. Полученные данные созвучны и данным оценки готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию ( $t_{эмп}$  3,333).

Проводя сравнительный анализ показателей формирующего эксперимента в связанной выборке с числом степеней свободы 52 с вероятностью допустимой ошибки 0,01 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,007), мы отметили наличие статистически значимых различий у педагогов экспериментальной группы по всем критериям и показателям психологической безопасности, за исключением информационного и финансового обеспечения, что позволяет утверждать об эффективности разработанной экспериментальной программы.

Следует отметить, что за период экспериментальной работы были внесены значительные изменения в каждый компонент инклюзивной образовательной среды экспериментальной школы. На уровне пространственно-предметного компонента – обеспечение архитектурной, информационной доступности, наличие специального оборудования и, что наиболее важно, – семантики образовательного учреждения. Одним из таких проектов выступил «Диалог равенства» – интерактивный проект о культуре, искусстве и людях с инвалидностью (см. приложение 16). На уровне психодидактического компонента была проведена работа, направленная как на овладение педагогами технологиями универсального дизайна, так и работа, связанная с адаптацией образовательного маршрута каждого ученика, имеющего особые образовательные потребности. Существенные изменения претерпела и служба психолого-педагогического сопровождения, основной задачей которой является реализация коррекционного компонента адаптированных образовательных программ: в ее состав вошли учителя-дефектологи, специальные психологи, логопеды, сурдопедагоги, специалисты по адаптивной физической культуре. На уровне социально-психологического компонента систематически и последовательно проводится работа, направленная на обеспечение субъект-субъектного взаимодействия в разных общностях.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что на контрольном этапе эксперимента показатели психологической безопасности в оценках педагогов соответствуют высокому уровню, за исключением удовлетворённости отдельными аспектами взаимоотношений, общий уровень которой – средний.

На наш взгляд, именно системность и природосообразность используемых технологий потребностям и возможностям педагогов как субъектов образовательных отношений, наиболее влияющих на психологическую безопасность остальных субъектов образовательных отношений, позволила достичь таких результатов.

Анализ показателей личностно-профессиональной готовности педагогов как ресурса психологической безопасности позволяет отметить произошедшие изменения в количественных и качественных показателях.

Исследование педагогической подструктуры личностно-профессиональной готовности в несвязанной выборке с числом степеней свободы 62 с вероятностью допустимой ошибки 0,01 (критическое значение  $t$ -критерия Стьюдента 2,657) показало наличие статистически значимых различий по входящим в нее компонентам:

- теоретической готовности ( $t_{эмп}$  6,918) и входящих в нее показателей, отраженных во всех четырёх блоках знаний педагогов, предусматриваемых в исследовании данного компонента готовности;

- практической готовности ( $t_{эмп}$  5,538) и входящих в нее таких групп умений, как аналитические и прогностические ( $t_{эмп}$  6,786); проектировочные ( $t_{эмп}$  4,472); организаторские ( $t_{эмп}$  5,963); коммуникативные ( $t_{эмп}$  4,695); рефлексивные ( $t_{эмп}$  5,555); умения и трудовые действия, предусмотренные Профессиональным стандартом педагога ( $t_{эмп}$  3,720), умения разработки адаптированных общеобразовательных программ ( $t_{эмп}$  5,145).

Проводя сравнительный анализ показателей формирующего эксперимента в связанной выборке с числом степеней свободы 52 с вероятностью допустимой ошибки 0,01 (критическое значение  $t$ -критерия Стьюдента 2,007), мы отметили наличие статистически значимых различий у педагогов экспериментальной группы по всем критериям и показателям педагогической подструктуры личностно-профессиональной готовности, что позволяет утверждать об эффективности технологий, используемых в процессе реализации программ профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации.

Особо интересными для нас являются показатели психологической подструктуры – личностной готовности.

Исследование психологических барьеров, возникающих у педагогов в процессе реализации инклюзивной образовательной практики в несвязанной



выборке с числом степеней свободы 62 с вероятностью допустимой ошибки 0,01 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,657) позволило выявить статистически значимые различия как в целом по их представленности в экспериментальной и контрольной группах ( $t_{эмп}$  13,968), так и по отдельным группам барьеров: психолого-познавательным, эмоциональным и коммуникативным.

Анализ показателей позволяет отметить, что наиболее заметные изменения отмечены в показателях психолого-познавательных барьеров ( $t_{эмп}$  16,0), которые напрямую связаны с теоретической и практической готовностью педагогов (анализ корреляционных связей показывает значительное количество положительных и отрицательных взаимосвязей). Значительное снижение количественных показателей мы отмечаем и в группе эмоциональных барьеров инклюзии ( $t_{эмп}$  19,452) и эмоциональных барьеров в общении ( $t_{эмп}$  8,555). Педагогами отмечено, что после прохождения стажировки, участия в тренинговой программе, моделирующей сложные ситуации взаимодействия с детьми, имеющими ОВЗ, их родителями, становятся менее выраженными барьеры страха, психической напряженности, стыда, связанного с незнанием психологических особенностей детей, способов коммуникации с ними. Снизилась и показатели группы коммуникативных барьеров ( $t_{эмп}$  5,508), которые на констатирующем этапе эксперимента были наименее представленными.

Продолжая рассматривать риски психологической безопасности, обратимся к показателям методики «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк). Исследование показывает, что наиболее значимые изменения в несвязанной выборке отмечаются по таким состояниям, как ригидность ( $t_{эмп}$  13,162,) и агрессивность ( $t_{эмп}$  12,218). Несколько ниже, но также значимые количественные изменения состояния тревожности ( $t_{эмп}$  7,352) и фрустрации ( $t_{эмп}$  2,946).

На наш взгляд, такие результаты обусловлены реализацией тренинговых программ и технологий консультативной поддержки, используемой в работе с педагогами экспериментальной группы.

Снижение показателей рисков психологической безопасности: психологических барьеров, неблагоприятных состояний педагогов прямо влияют и на выбор стратегии защиты в общении: отмечены значимые изменения в несвязанной выборке по стратегии «миролюбие» ( $t_{эмп}$  21,343), «агрессии как стратегии защиты» ( $t_{эмп}$  5,055) и стратегии «избегание», которая на констатирующем этапе эксперимента была доминирующей у большинства педагогов ( $t_{эмп}$  12,902).

Анализ профессионально значимых качеств личности показывает значимые изменения по профессиональной толерантности ( $t_{эмп}$  17,894), что позволяет рассмотреть эти результаты как способность педагогов рационально использовать свой личностный ресурс. Нами отмечен переход от излишнего уровня толерантности, которая может привести к саморазрушению и нарушению психологической безопасности к оптимальному уровню, позволяющему выстроить позитивное взаимодействие в инклюзивной образовательной среде. Возросли показатели и такого профессионально важного качества, как эмпатия ( $t_{эмп}$  23,284), что позволяет отметить переход от заниженного уровня к показателям среднего уровня.

На наш взгляд, сформированные личностные ресурсы нашли свое отражение и в ориентированности учителя на модель взаимодействия с учащимися: от умеренной ориентированности на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия, основанную на использовании «агрессии» как стратегии защиты во взаимодействии, имеющей положительные корреляционные связи с психолого-познавательными и эмоциональными барьерами, мы отмечаем переход педагогов экспериментальной группы к умеренной ориентированности на личностную модель взаимодействия ( $t_{эмп}$  6,868).

Анализ показателей связанной выборки показывает наличие значимых различий по всем рассмотренным выше критериям и показателям, что позволяет утверждать об эффективности разработанной программы и пролонгированной работы, направленной на реализацию потребностей педагогов в разных видах поддержки (образовательной, методической, психологической и др.).

Таблица с показателями критерия Стьюдента на выборке педагогов представлена в приложении 17.

В завершение обсуждений результатов исследования проведем обобщенный анализ динамики показателей психологической безопасности и личностно-профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики.

Определение уровней выраженности психологической безопасности и личностно-профессиональной готовности педагогов так же, как и в группе младших школьников, осуществлялось на основе факторной структуры, что позволило нам содержательно интерпретировать распределение испытуемых по уровням психологической безопасности и личностно-профессиональной готовности к реализации инклюзивной образовательной практики.

К высокому уровню психологической безопасности и личностно-профессиональной готовности к реализации инклюзивной образовательной практики мы отнесли испытуемых, имеющих высокие оценки по характеристикам первого и второго факторов, и выше среднего по остальным факторам. Средний уровень характеризуется средними баллами по показателям первых двух факторов факторной модели и не ниже средних баллов по остальным. К низкому уровню были отнесены испытуемые с низким уровнем развития показателей по первым двум факторам и ниже средних по остальным.

Таким образом, педагоги, имеющие высокий уровень психологической безопасности характеризуются удовлетворённостью взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде, положительным отношением,

удовлетворенностью готовностью образовательной организации к реализации инклюзивного образования. У них регистрируется высокий уровень сформированности теоретической и практической готовности, профессиональной толерантности и эмпатии, в общении предпочтительной является стратегия «миролюбие» и ориентированность на личностную модель взаимодействия. Неблагоприятные состояния личности педагога, выступающие рисками психологической безопасности: фрустрация, ригидность, тревожность, агрессивность; психологические барьеры: эмоциональные, психолого-познавательные, коммуникативные, характеризуется низкой представленностью.

Педагоги, у которых зарегистрирован средний уровень, характеризуются средними оценками удовлетворённости взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде, готовности образовательной организации к реализации инклюзивного образования при общем положительном отношении к образовательной среде. Показатели теоретической и практической готовности, профессиональной толерантности и эмпатии, в целом соответствует среднему уровню, в общении предпочтительной является стратегия «избегание» и ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия. Неблагоприятные состояния личности, выступающие рисками психологической безопасности: фрустрация, ригидность, тревожность, агрессивность; психологические барьеры: эмоциональные, психолого-познавательные, коммуникативные, характеризуется средней представленностью.

Низкий уровень характеризуется преобладающими низкими оценками удовлетворённости, готовности образовательной организации к реализации инклюзивного образования, нейтральным отношением к образовательной среде. Показатели теоретической и практической готовности, профессиональной толерантности и эмпатии в целом соответствуют низкому уровню, в общении предпочтительной является стратегия «агрессия» и выраженная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель

взаимодействия. Неблагоприятные состояния личности, выступающие рисками психологической безопасности: фрустрация, ригидность, тревожность, агрессивность; психологические барьеры: эмоциональные, психолого-познавательные, коммуникативные – значительно выражены.

Рассмотрим различия в уровнях психологической безопасности педагогов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем (тест) и контрольном (ретест) этапах эксперимента, представленные в таблице 28.

Таблица 28 – Показатели психологической безопасности педагогов на констатирующем (тест) и контрольном (ретест) этапах эксперимента

Уровни психологической безопасности	Тест				Ретест			
	ЭГ (n=32 чел.)		КГ (n=22 чел.)		ЭГ (n=32 чел.)		КГ (n=22 чел.)	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
высокий	2	6,2	1	4,5	7	21,9	2	9,0
средний	23	71,9	15	68,2	24	75,0	15	68,3
низкий	7	21,9	6	27,3	1	3,1	5	22,7
Эмпирическое значение критерия Пирсона хи-квадрат 132,139 (э/к), 125,396 (э/э)								

Наглядно произошедшие изменения отражены нами на рисунке 11.

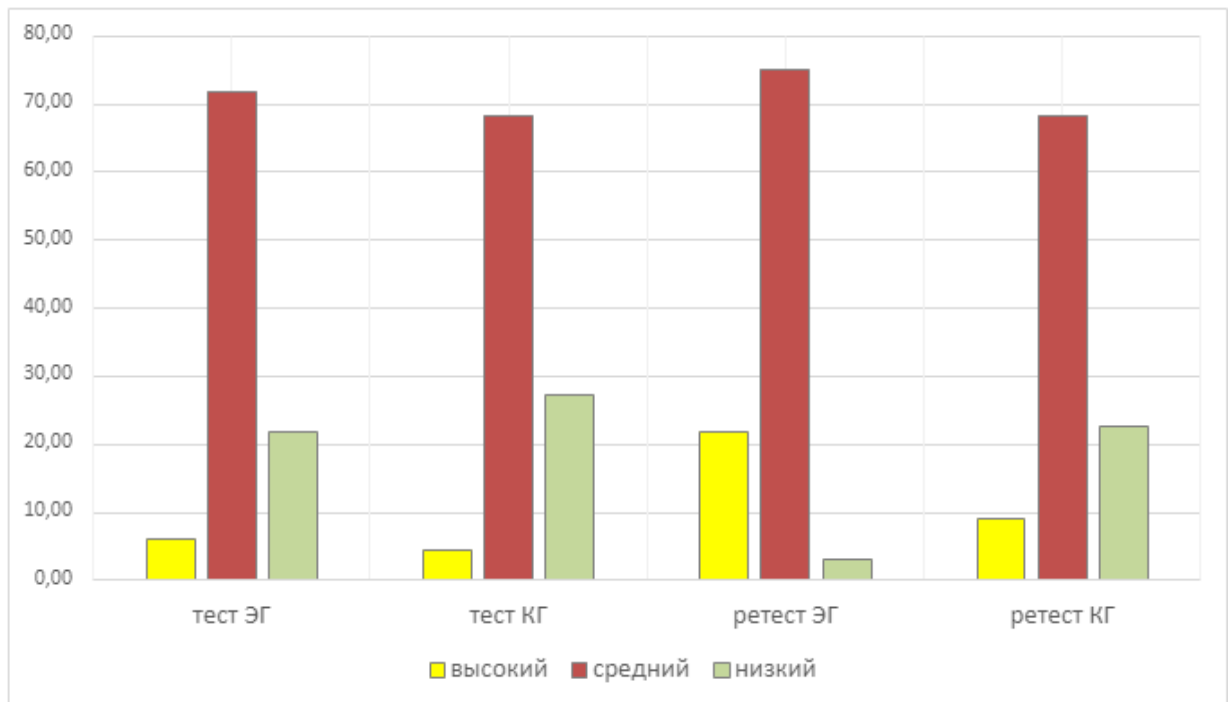


Рисунок 11 – Показатели психологической безопасности педагогов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

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 два показал статистическую значимость выявленных различий, что свидетельствует об эффективности проделанной работы. Из таблицы видно, что количество педагогов с высоким уровнем безопасности увеличилось на 15,7% с одновременным снижением числа педагогов с низким уровнем на 18,8%.

Исследование личностно-профессиональной готовности педагогов позволило выявить динамику в показателях респондентов экспериментальной группы, что отражено в таблице 29 и на рисунке 12.

Таблица 29 – Показатели личностно-профессиональной готовности педагогов на констатирующем (тест) и контрольном (ретест) этапах эксперимента

Уровни готовности	тест				ретест			
	ЭГ (n=32 чел.)		КГ (n=22 чел.)		ЭГ (n=32 чел.)		КГ (n=22 чел.)	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
высокий	1	3,1	1	4,5	5	15,6	2	9,0
средний	23	71,9	14	63,7	26	81,3	14	63,7
низкий	8	25,0	7	31,8	1	3,1	6	27,3
Эмпирическое значение критерия Пирсона хи-квадрат 56,357 (э/к) и 71,670 (э/э)								

Статистический анализ различий в распределении педагогов контрольной и экспериментальной группы по уровням личностно-профессиональной готовности педагогов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента с помощью непараметрического критерия Пирсона хи-квадрат с вероятностью допустимой ошибки 0,01 и числом степеней свободы 2 выявил достоверность полученных результатов. Данные изменения произошли вследствие реализации экспериментальной программы: количество педагогов с высоким уровнем готовности возросло на 12,5% и уменьшилось на 21,9% число педагогов с низким уровнем.

Наглядно произошедшие изменения отражены нами на рисунке 12.

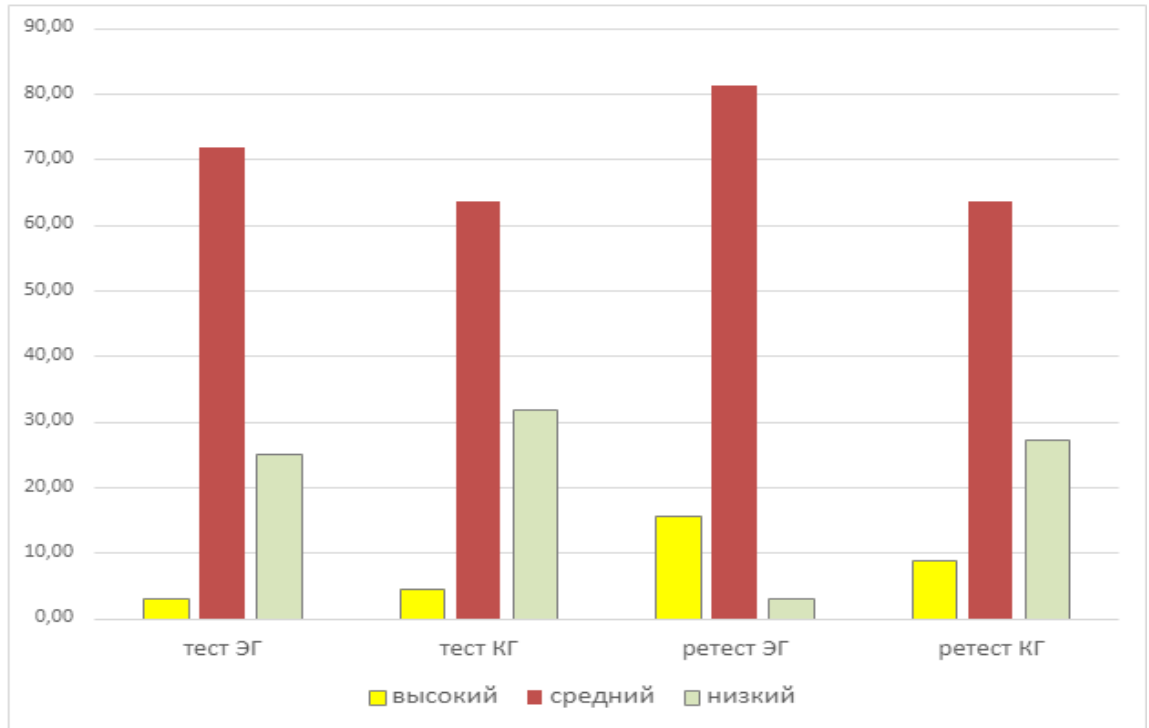


Рисунок 12 – Показатели личностно-профессиональной готовности педагогов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таким образом, полученные результаты позволяют отметить динамику изменений как в показателях психологической безопасности, так и в показателях личностно-профессиональной готовности к реализации инклюзивной образовательной практики, что позволяет сделать вывод об эффективности разработанной и апробированной нами экспериментальной программы.

#### **4.4.3. Анализ и интерпретация результатов исследования родителей на контрольном этапе эксперимента**

Завершающей группой участников эксперимента выступили родители детей обеих групп: родители детей с нормотипичным развитием и родители детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Рассмотрим показатели родителей детей с нормотипичным развитием.

Проведённый статистический анализ различий групповых средних показателей изучаемых нами характеристик с помощью параметрического критерия Стьюдента позволил выявить значимые различия на уровне достоверности 0,01 и 0,05 (приложение 18).

Рассмотрим показатели родителей детей с нормотипичным развитием.

Сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента в несвязанной выборке родителей детей с нормотипичным развитием с числом степеней свободы 448 с вероятностью допустимой ошибки 0,01 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,333) показал статистически значимые различия у родителей экспериментальной группы по таким показателям психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, как отношение к образовательной среде ( $t_{эмп}$  30,413); удовлетворенность отдельными аспектами взаимоотношений ( $t_{эмп}$  4,856); защищенность в образовательной среде ( $t_{эмп}$  4,197). Отношение к учителю не претерпело значимых изменений.

Проводя сравнительный анализ показателей формирующего эксперимента в связанной выборке (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,333), было отмечено наличие статистически значимых различий у родителей экспериментальной группы так же по всем показателям психологической безопасности: отношение к образовательной среде ( $t_{эмп}$  32,268); удовлетворенность отдельными аспектами взаимоотношений ( $t_{эмп}$  4,821); защищенность в образовательной среде ( $t_{эмп}$  4,006).

Анализ удовлетворенности родителей отдельными характеристиками взаимодействия в образовательной среде показал, что у родителей экспериментальной группы отмечены значимые различия по введённым нами характеристикам: взаимодействие с учениками с ОВЗ ( $t_{эмп}$  2,636) взаимодействие с родителями ( $t_{эмп}$  3,242) и взаимодействие с родителями детей с ОВЗ ( $t_{эмп}$  7,888).



Однако анализ данных характеристик в несвязанной выборке показывает наличие статистически значимых различий лишь по показателю «взаимодействие с родителями детей с ОВЗ» ( $t_{эмп} 7,893$ ).

Таким образом, анализ изменений в критериях и показателях психологической безопасности показывает, что у родителей детей с нормотипичным развитием экспериментальной группы отмечается высокий уровень сформированности положительного отношения, при этом возросли показатели эмоционального и поведенческого компонентов отношения. Показатели удовлетворённости отдельными характеристиками взаимодействия, несмотря на значимый прирост, остались в пределах уровня «ниже среднего», но с показателями, приближенными к среднему уровню. Произошли изменения и в показателях защищенности в экспериментальной группе: нами зарегистрирован переход от среднего к высокому уровню.

Анализ показателей родителей детей с ограниченными возможностями здоровья также показал положительную динамику по ряду критериев и показателей психологической безопасности. Однако в отличие от отношения родителей детей с нормотипичным развитием мы видим здесь большую избирательность в оценке составляющих психологической безопасности.

Анализируя критерии и показатели психологической безопасности в несвязанной выборке родителей детей с ОВЗ с числом степеней свободы 70 с вероятностью допустимой ошибки 0,05 (критическое значение t-критерия Стьюдента 1,994), мы отметили наличие статистически значимых различий по одному критерию – «удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде» ( $t_{эмп} 2,122$ ).

Внутри каждого критерия (отношение, удовлетворённость, защищённость) мы видим изменение показателей, но в целом показатели отношения и защищенности не претерпели изменений в несвязанной выборке.

Тогда как анализ показателей связанной выборки (родителей ЭГ) показывает выраженные изменения и наличие статистически значимых различий на уровне 0,01 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,659)

по показателю «отношение к образовательной среде» ( $t_{эмп}$  11,993), «удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде» ( $t_{эмп}$  8,684). Статистически значимые различия по критерию «защищенность» выявлены на уровне 0,05 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,0) –  $t_{эмп}$  2,572.

В результате анализа количественных показателей методик «Удовлетворенность родителей работой ОУ» и «Отношение родителей к классному руководителю» статистически значимых различий не было выявлено. На наш взгляд, это связано с тем, что уже на констатирующем этапе эксперимента показатели этих методик были на высоком уровне.

Наибольшее количество значимых изменений отмечено по методике «Оценка инклюзивной образовательной среды для родителей обучающихся» (С.А. Калашникова).

Сравнительный анализ показателей психологической безопасности в несвязанной выборке родителей детей с ОВЗ с числом степеней свободы 70 с вероятностью допустимой ошибки 0,01 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,648) показал наиболее представленные статистически значимые различия у родителей контрольной и экспериментальной групп по показателю «оценка инклюзивной образовательной среды»: удовлетворенность материально-техническими условиями ( $t_{эмп}$  6,365); кадровыми условиями ( $t_{эмп}$  7,423); содержанием ООП ( $t_{эмп}$  4,750); организацией образовательного процесса ( $t_{эмп}$  4,712); психологическим климатом в ОУ ( $t_{эмп}$  4,453); информационным обеспечением ( $t_{эмп}$  4,405). Показатель «участие родителей» не претерпел статистически значимых изменений.

Проводя сравнительный анализ показателей контрольного эксперимента в связанной выборке с вероятностью допустимой ошибки 0,01 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,659), мы отметили наличие статистически значимых различий у родителей экспериментальной группы по тем же показателям, но с более высоким уровнем. Однако в отличие от родителей контрольной группы в данной выборке показатель «участие родителей»

является статистически значимым при уровне значимости 0,05 (критическое значение t-критерия Стьюдента 2,0) –  $t_{эмп}$  2,396. Это подтверждает эффективность разработанной нами программы, основанной на активном участии родителей в таких формах работы, как внеклассные мероприятия, консультирование по вопросам, связанных с разработкой и реализацией образовательного маршрута ребенка, развития его коммуникативных возможностей и др.

Таким образом, анализ изменений в критериях и показателях психологической безопасности показывает, что у родителей детей с ОВЗ в ЭГ отмечается высокий уровень сформированности положительного отношения, при этом возросли показатели когнитивного и поведенческого компонентов отношения. Показатели удовлетворённости отдельными характеристиками взаимодействия позволяют отметить переход на средний уровень. Произошли изменения и в показателях защищенности в экспериментальной группе: нами зарегистрирован переход от среднего к высокому уровню.

Анализ показателей родителей детей с нормотипичным развитием показывает увеличение количественных показателей по всем критериям психологической безопасности: отношению, удовлетворенности, защищенности от насилия.

Однако удовлетворённость отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде остаётся на среднем уровне в обеих группах респондентов.

Исследование психологической безопасности обеих групп родителей показывает, что наиболее значимым для них показателем, как и для педагогов, является удовлетворённость образовательной средой. Полученные нами данные согласуются с исследованиями И.А. Баевой, которая указывает на то, что «...в группах учителей и родителей основным связывающим звеном выступает индекс удовлетворенности образовательной средой, а в группе учеников – индекс психологической безопасности» [26, с. 29].

Обратимся к анализу данных анкетирования родителей – анкета «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова), которые позволяют сделать вывод о сформированности готовности родителей к совместному обучению детей с разными образовательными возможностями.

Для исследования статистически значимых различий в распределении ответов родителей детей с нормотипичным развитием и родителей детей с ОВЗ так же, как и в группе младших школьников, мы использовали непараметрический критерий Пирсона (хи-квадрат).

Сводные данные представлены в приложении 19.

Представим анализ наиболее значимых ответов в несвязанной выборке родителей детей с нормотипичным развитием.

Анализ данных на уровне достоверности 0,01 позволяет отметить статистически значимые различия по ряду ответов, отражающих изменения в компонентах готовности родителей: когнитивном, эмоциональном, поведенческом.

Изучение показателей когнитивного компонента готовности показывает, что у родителей ЭГ статистически значимыми являются ответы, свидетельствующие о том, что в процессе экспериментальной работы у родителей расширился опыт взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья ( $69,6 > 11,3$ ).

Изменилось мнение родителей ЭГ относительно образовательного маршрута детей с ОВЗ и возможностей их обучения в условиях общеобразовательных школ. Если на констатирующем этапе эксперимента родители обеих групп в большей мере склонялись к специальным (коррекционным) условиям для всех детей с особыми образовательными потребностями, то на контрольном этапе родители считают возможным совместное обучение их типично развивающихся детей со сверстниками, имеющими:

- нарушения слуха (слабослышащие дети и дети после состояния кохлеарной имплантации) –  $90 > 11,3$ ;
- нарушения функций опорно-двигательного аппарата ( $62,2 > 11,3$ );
- нарушения зрения (слабовидящие дети) –  $61,1 > 11,3$ .

На наш взгляд, это обусловлено тем, что за период экспериментальной работы значительно расширился контингент детей, включённых в совместное обучение, в том числе и детей, имеющих дефицитарное развитие: нарушения слуха и нарушения функций опорно-двигательного аппарата. Совместные мероприятия, в которые были включены все субъекты образовательных отношений, позволили родителям детей с нормотипичным развитием увидеть не ограничения детей, а их ресурсы.

Исследование мнений родителей о готовности образовательного учреждения к реализации инклюзивного образования показывает, что снизилось количество ответов, указывающих на отсутствие необходимых условий для совместного обучения ( $110,9 > 13,3$ ) и, соответственно, увеличилась доля ответов, указывающих на готовность пространственного-предметного ( $33,9 > 15,1$ ) и социально-психологического ( $21,7 > 15,1$ ) компонентов инклюзивной образовательной среды.

Анализ эмоционального компонента готовности позволил выделить наиболее отличающиеся позиции родителей контрольной и экспериментальной групп. Статистически значимыми выступили ответы, отражающие положительное отношение к детям с ОВЗ со стороны как родителей ( $79,5 > 11,3$ ), так и со стороны сверстников ( $79,5 > 11,3$ ).

Анализ чувств, которые испытывают родители по отношению к детям с ОВЗ показал статистически значимые ответы в ЭГ по таким показателям, как снижение показателей чувства любопытства ( $12,9 > 9,2$ ); жалости ( $27,5 > 9,2$ ), которую они относят к «отрицательным» чувствам. При этом ряд родителей ЭГ смогли обозначить наличие у них эмоциональных барьеров: в частности, озвучить наличие «отвращения» ( $43,3 > 9,2$ ), тогда как на констатирующем

этапе эксперимента большая часть ответов родителей КГ и ЭГ предпочитали категорию ответа «затрудняюсь ответить».

Поведенческий компонент готовности предполагает изучение действий государства, общественности и самих родителей, способствующих оптимизации инклюзивных процессов. Анализ ответов родителей показывает, что несмотря на то, что большая часть ответов родителей КГ и ЭГ так и остается индифферентной, что отражается в ответах «затрудняюсь ответить», изменилось количественное соотношение ответов, связанных с готовностью родителей оказать помощь, и сами варианты этой помощи. Были отмечены статистически значимые различия по ответам, связанным с оказанием психологической поддержки ( $53,4 > 13,3$ ), что отражалось в двух векторах:

– первый, в котором мы наблюдаем перенос акцентов на внешние ресурсы: надо «психологически готовить общество», «надо, чтобы со всеми детьми работали психологи и учили их взаимодействию», указывалось внимание на роль СМИ в формировании толерантного отношения и т.п.,

– второй, наиболее важный для нас, – нахождение собственных внутренних ресурсов – включенность и вовлеченность родителей, что отражается в группе ответов, которые не регистрировались нами на констатирующем этапе эксперимента: «я могу научить собственного ребенка общению с ребенком, который отличается от других детей», «буду учить своего ребенка принимать другого ребенка», «учить взаимопомощи и пониманию» и др.

Проведем анализ наиболее отличающихся позиций в группе родителей детей с ОВЗ. Анализ данных на уровне достоверности 0,01 показывает статистически значимые различия по ряду позиций, отражающих изменения в компонентах готовности родителей детей с ОВЗ.

При анализе когнитивного компонента отмечено, что у родителей экспериментальной группы имеется больший опыт взаимодействия собственного ребенка с другими детьми в общественных местах ( $76,6 > 13,3$ ).

При этом родители детей с ОВЗ экспериментальной группы указывают на необходимость их полного включения в общество (45,7>21,7).

Мнения родителей относительно условий обучений детей с разными образовательными потребностями имеют статистически значимые различия по всем категориям детей, кроме детей с нарушениями интеллекта (8,4<11,3) и детей с нарушениями слуха (1,9<11,3). Родители детей с ОВЗ экспериментальной группы, имея больший опыт взаимодействия с детьми с разными вариантами нетипичного развития, более дифференцированно подходят к выбору образовательного маршрута детей, обращая внимание на необходимость подготовки образовательной среды на всех ее уровнях.

Анализ эмоционального компонента позволяет отметить, что так же, как и на констатирующем этапе эксперимента, родители КГ и ЭГ оценивают отношение общества к ребенку с ОВЗ как положительное.

Статистически значимые различия были отмечены по всем испытываемым чувствам, при этом в экспериментальной группе родители более критичны по отношению к оценкам, отмечая наличие негативных чувств по отношению к детям с ОВЗ со стороны окружающих: статистически значимые различия отмечены нами как по чувствам положительной, так и отрицательной модальности. Лишь в оценке проявления чувства сострадания родители обеих групп высказали сходное мнение (3,1<9,2).

Анализ поведенческого компонента указывает на статистически значимые различия в экспериментальной и контрольной группах, но по-прежнему мы отмечаем большой процент затруднений в ответах, связанных с определением конкретных шагов по решению вопросов, связанных с жизнедеятельностью ребенка с ОВЗ (60,5>13,3).

Завершающим этапом анализа полученных данных выступает обобщенная оценка уровней сформированности психологической безопасности и готовности родителей. Но, поскольку в группе родителей нами не было выявлено наличия значимых корреляционных связей, позволяющих представить факторную модель психологической безопасности,

такая обобщённая оценка, предполагающая выявление и рассмотрение уровней психологической безопасности и готовности, нами не проводилась.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить высокий уровень проявлений положительного отношения родителей детей с нормотипичным и нетипичным развитием к инклюзивной образовательной практике, защищенность от проявлений психологического насилия. Рассматривая удовлетворённость отдельными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде и в целом работой образовательной организации, мы отмечаем преобладание среднего её уровня в обеих группах респондентов.

Анализ полученных данных обращает внимание на динамику в показателях психологической безопасности и готовности родителей обеих групп, причем прирост количественных показателей в группе родителей детей с нормотипичным развитием по ряду показателей выше, нежели в группе родителей детей с ОВЗ.

На наш взгляд, эти данные порождают возникновение противоречия между вовлеченностью родителей в инклюзивный образовательный процесс и его оценкой. Поскольку родители детей с ОВЗ в наибольшей мере вовлечены в процесс, они высказывают более дифференцированные оценки, обусловленные их опытом взаимодействия с разными субъектами отношений в инклюзивной образовательной среде.

Полученные эмпирические данные представляют несомненный интерес и требуют дальнейших исследований психологической безопасности родителей как субъектов инклюзивной образовательной среды. Обобщая данные всех групп участников эксперимента (педагогов, младших школьников и их родителей) мы отмечаем, что проведенный количественный и качественный анализ доказал результативность и эффективность предложенной экспериментальной модели, направленной на обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.



## Выводы по главе 4

В данной главе рассмотрены организация, методы и методики экспериментального исследования, диагностика психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и ее субъектов на констатирующем этапе эксперимента, организация и содержание экспериментальной работы по обеспечению психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, анализ и интерпретация результатов исследования.

На основе теоретических положений и пилотажного эксперимента нами было организовано экспериментальное исследование, цель которого – апробация концептуальной модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа:

Первый этап – разработка и реализация программы констатирующего эксперимента, в ходе которого мы выявили уровень и особенности психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в оценках ее участников (педагогов, родителей, учащихся); уровни сформированности готовности субъектов образовательных отношений; изучили корреляционные взаимосвязи между показателями психологической безопасности и готовности субъектов инклюзивной образовательной среды и осуществили факторный анализ, на основе которого были представлены факторные модели психологической безопасности педагогов и обучающихся, подтверждающие гипотезу о том, что готовность субъектов образовательных отношений является ресурсом психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Второй этап – формирующий эксперимент, задача которого – выработка управляющего сигнала, направленного на обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. На этом этапе была разработана и апробирована экспериментальная программа, состоящая из двух

разделов: раздел 1 – «Формирование готовности педагогов как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды» направлен на работу с педагогами, раздел 2 – «Формирование готовности младших школьников и их родителей к позитивному взаимодействию как ресурса психологической безопасности инклюзивной образовательной среды» – на работу с младшими школьниками и их родителями. Такое разграничение обусловлено той субъектной позицией, которую занимает каждая группа участников образовательных отношений (педагоги, младшие школьники и их родители) и теми функциональными задачами, которые решаются каждым из них в процессе организации позитивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Третий этап – контрольный эксперимент – был направлен на выявление эффективности экспериментальной работы на основе динамики показателей психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и готовности субъектов образовательных отношений.

Обобщая данные всех групп участников эксперимента (педагогов, младших школьников и их родителей) на контрольном этапе эксперимента, мы отмечаем наличие статистически значимых различий в показателях психологической безопасности и готовности субъектов образовательных отношений (личностно-профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, готовности к позитивному взаимодействию младших школьников, готовности родителей), что позволяет сделать вывод об эффективности предложенной концептуальной модели, направленной на обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ и эмпирическое исследование подтверждают особую значимость проблемы обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и позволяют сделать следующие основные выводы:

1. Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, представляющий 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. Структуру инклюзивной образовательной среды составляет три компонента: пространственно-предметный, психодидактический (содержательно-методический) и социально-психологический, каждый из которых имеет специфическое содержание, обусловленное требованиями к безопасности включаемых в нее субъектов.

3. Категория психологической безопасности рассмотрена 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, удовлетворённости отдельными характеристиками среды и взаимодействиями в ней, защищенности от насилия (психологическая безопасность личности).

4. Рисками психологической безопасности инклюзивной образовательной среды являются следующие: кадровые риски – неподготовленность педагогов, нехватка специалистов сопровождения; процессуальные, отражённые 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 защищённости 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. Ресурсы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды представлены 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.

6. Психологическое моделирование позволило сформировать четкое представление о структуре инклюзивной образовательной среды и тех

детерминантах, которые обуславливают ее безопасность и психологическую безопасность ее субъектов, взаимосвязанных в условиях этой среды (схематическая модель психологической безопасности инклюзивной образовательной среды), и рассмотреть его как организацию психолого-педагогической деятельности, направленной на обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, включающую разработку этапов обеспечения безопасности, их технологическое наполнение, критериально-оценочные характеристики (концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды).

7. В концептуальной модели обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды выделено четыре блока: целевой, методологический, содержательно-технологический и аналитико-результативный. Целевой блок модели основан на нормативно-правовой базе инклюзивного образования и отражает цели и задачи модели. Методологический блок представлен методологическими подходами (индивидуально-личностным, субъектно-деятельностным, антрополого-психологическим, коммуникативно-ориентированным, экологическим, ресурсным, средовым) и принципами (гуманизма, субъектности, диалогичности, полисубъектности, интегративности, включенности) обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Содержательно-технологический блок, в свою очередь, определяет этапы, формы, методы обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Аналитико-результативный блок является завершающим и предусматривает оценку и контроль достижения целей и задач, выявление динамики в показателях психологической безопасности и готовности субъектов образовательных отношений.

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 как коллективных субъектов. Каждый раздел программы содержательно определен в соответствии с выявленными особенностями психологической безопасности отдельной группы субъектов, имеет цель и задачи, технологии обеспечения, связанные друг с другом.

9. 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.

**Практические рекомендации.** Разработанная концептуальная модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды может быть использована в образовательных организациях, реализующих инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Систематизированный комплекс диагностических методик рекомендован к использованию специалистами службы сопровождения для выявления рисков и ресурсов обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Разработанная программа стажировки и авторский курс «Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды» могут быть рекомендованы к использованию в системе профессиональной подготовки и переподготовки специалистов, включенных в инклюзивную образовательную практику.

Технологии формирования готовности младших школьников к позитивному взаимодействию рекомендованы для включения в учебную и внеучебную деятельность начальной школы.

**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.).

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аболин, Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л.М. Аболин // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 141–149. – Текст: непосредственный.
2. Авакян, И.Б. Социально–психологический климат педагогических коллективов высших учебных заведений и инновационная готовность в условиях модернизации образования / И.Б. Авакян // Вестник СГТУ. Серия Психолого-педагогические науки. – 2018. – №1 (37). — Текст: электронный // Киберленинка [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskii-klimat-pedagogicheskikh-kollektivov-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-i-innovatsionnaya-gotovnost-v-usloviyah> (дата обращения: 25.02.2022).
3. Адаптивная безопасно–развивающая среда в инклюзивном образовании: проектирование, особенности реализации для лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / под редакцией Р.Р. Магомедова, Е.С. Слюсаревой. – Ставрополь: Тимченко О.Г., 2020. – 136 с. – Текст: непосредственный.
4. Адеева, Т.Н. Проблема психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию / Т.Н. Адеева // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 112–118. – Текст: непосредственный.
5. Адеева, Т.Н. Психологическая готовность к инклюзивному образованию педагогов и родителей различных категорий детей: монография / Т.Н. Адеева. – Кострома : КГУ, 2017. – 81 с. – Текст: непосредственный.
6. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. И. Акатов. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 368 с. – Текст: непосредственный.



7. Алексеева, Л.Ф. Ассертивность как основное свойство субъекта в психологии / Л.Ф. Алексеева, И.В. Лебедева // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 1. – С. 39–42. – Текст: непосредственный.
8. Алехина, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Алехина // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : монография / под общей редакцией Н. В. Лалетина. – Красноярск, 2013. – С. 71 – 95. – Текст: непосредственный.
9. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – Том 16. – № 1. – С. 83–92. – Текст: непосредственный.
10. Алехина, С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С.В. Алехина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. – 2012. – № 4 (22). – С. 117–127. – Текст: непосредственный.
11. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: история и современность : учебно-методическое пособие / С.В. Алехина – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. — 33 с. – Текст: непосредственный.
12. Андронникова, О.О. Безопасность образовательной среды в современных геополитических условиях / О.О. Андронникова // Философия образования. – 2015. – № 3 (60). – С. 14–22. – Текст: непосредственный.
13. Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. – Москва : Просвещение, 1989. – 224 с. – Текст: непосредственный.
14. Артюшенко, Н.П. Организационно–педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : автореферат диссертации на соискание ученой

степени кандидата педагогических наук / Н.П. Артюшенко. – Томск, 2010. – 23 с. – Текст: непосредственный.

15. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 265 с. – Текст: непосредственный.

16. Астахова, Л.Г. Особенности развития личности современных подростков / Л.Г. Астахова, Е.Н. Буслаева // European research. – 2015. – №10 (11). – Текст: электронный // Кибеленинка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-lichnosti-sovremennyh-podrostkov> (дата обращения: 15.02.2022).

17. Астахова, Л.Г. Формирование готовности студентов и педагогов к созданию психологически безопасной инклюзивной образовательной среды / Л.Г. Астахова, Е.Н. Буслаева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 116–122. – Текст: непосредственный.

18. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – Москва : Академия, 2006. – 159 с. – Текст: непосредственный.

19. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.10 / Н.В. Бабкина. – Москва, 2017. – 263 с. – Текст: непосредственный.

20. Багдужева, К.Г. Инклюзивная культура образовательной организации: теоретико-методологические аспекты. / К.Г. Багдужева, И.А. Гаджиев, Ф. Г. Гаджиева // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №1 (62). – С. 112–113. – Текст: непосредственный.

21. Баева, И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психологическое здоровье школьников / И.А. Баева, В. В. Семикин // Вестник практической психологии образования. – 2005. – № 3 (4). – С. 7 – 19. – Текст: непосредственный.

22. Баева, И. А. Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде / И.А. Баева, Л.А. Гаязова, И.В. Кондакова // Интеграция образования. – 2021. – Том 25. – № 3. – С. 482–497. – Текст: непосредственный.

23. Баева, И.А. Личностные ресурсы сопротивляемости человека негативным воздействиям социальной среды как условие устойчивого психического развития / И.А. Баева, Н.Н. Баев, И.В. Кондакова // Экопсихологические исследования: сборник научных статей. – Пермь, 2018. – С. 70–76. – Текст: непосредственный.

24. Баева, И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении : практическое руководство / И.А. Баева. – Санкт–Петербург : Речь, 2006. – 287 с. – Текст: непосредственный.

25. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – Санкт–Петербург : СОЮЗ, 2002. – 271 с. – Текст: непосредственный.

26. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / И.А. Баева – Санкт-Петербург, 2002. – 44 с. – Текст: непосредственный.

27. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования / И.А. Баева // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 11–17. – Текст: непосредственный.

28. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: как ее создать и измерить / И.А. Баева // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития. – 2020. – № 6. – Текст: электронный // Киберленинка [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-kak-ee-sozdat-i-izmerit> (дата обращения: 12.01.2022).

29. Баева, И.А. Психологическая характеристика образовательной среды: диагностика и оценка / И.А. Баева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2002. – Том 2. – № 3. – С. 16–26. – Текст: непосредственный.

30. Баева, И.А. Психологическая экспертиза образовательной среды: методологические основания и эмпирические показатели / И.А. Баева, Е.Б. Лактионова // Человек и образование. – 2016. – № 3 (48). – С. 19–24. – Текст: непосредственный.

31. Баева, И.А. Психология безопасности: история, становление, перспективы / И.А. Баева // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1 (2). – С. 65–69. – Текст: непосредственный.

32. Бажукова, О.А. Формирование нравственных установок у школьников в инклюзивной образовательной среде / О.А. Бажукова, Д.П. Азизова. – Текст : электронный // Студенческий научный форум 2018. – URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018009373> (дата обращения: 10.01.2022).

33. Байбородова, Л.В. Воспитание толерантности в процессе организации деятельности и общения школьников / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 1. – С. 96–101. – Текст: непосредственный.

34. Барцевич, В.Н. Влияние личностных характеристик учителя на психологическую безопасность учащихся : автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук / В.Н. Барцевич. – Москва, 2012. – 26 с. – Текст: непосредственный.

35. Барцевич, В.Н. Факторы психологической безопасности школьной среды / В.Н. Барцевич // Психология и психотехника. – 2012. – № 6 (45). – С. 61–69. – Текст: непосредственный.

36. Басова, А.Г. История сурдопедагогики : учебное пособие / А.Г. Басова, С. Ф. Егоров. – Москва : Просвещение, 1984. – 295 с. – Текст: непосредственный.

37. Батрак, Я.А. Развитие толерантности младших школьников / Я.А. Батрак. – Братск : ГИМНЦ, 2010. – 97 с. – Текст: непосредственный.

38. Батыгина, Т.И. Нравственная готовность младших школьников к инклюзивному образованию / Т.И. Батыгина // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2017. – Том 8. – № 1. – С. 84–88. – Текст: непосредственный.

39. Бедрина, В.В. Психологическая безопасность образовательной среды: формирование понятия / В.В. Бедрина, А.В. Личутин // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 2–1. – С. 157–169. – Текст: непосредственный.

40. Безруких, М.М. Современная школа и здоровье детей : материалы круглого стола / М.М. Безруких. – Москва : ОЛМА–ПРЕСС. – Текст: электронный // Официальный сайт Законодательной Думы Томской области [сайт]. — URL: <http://old.duma.tomsk.ru/page/13576/> (дата обращения: 10.04.2022).

41. Белашева, И.В. Психологическое обеспечение служебной деятельности : курс лекций / И.В. Белашева, И.Н. Польшакова, М.Л. Есяян. – Текст: электронный // Практика. Психология. Право. Наука [сайт]. – URL: <http://yurpsy.com/files/ucheb/psyobesp/018.htm> (дата обращения: 17.03.2022).

42. Беляева, М.А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании / М.А. Беляева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. – С. 16–23. – Текст: непосредственный.

43. Беляева, П.И. Психологическая безопасность личности младшего школьника в образовательной среде школы : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.07 / П.И. Беляева. – Великий Новгород, 2013. – 238 с. – Текст: непосредственный.

44. Беляева, П.И. Психологическая безопасность личности младшего школьника и образовательная среда / П.И. Беляева // Психология обучения. – 2012. – № 8. – С. 113–121. – Текст: непосредственный.

45. Беляева, П.И. Психологическая безопасность школьника как психическое состояние / П.И. Беляева // Вестник Новгородского

государственного университета. – 2011. – № 64. – С. 73–76. – Текст: непосредственный.

46. Беляева, Т.Б. Обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в начальном звене школы / Т.Б. Беляева, П.И. Беляева, М.Б. Калашникова // Педагогика. – 2020. – Т. 84. – № 11. – С. 63–72. – Текст: непосредственный.

47. Беляева, Т.Б. Педагогический стиль руководства как фактор образовательной среды, влияющий на психологическую безопасность младшего школьника / Т.Б. Беляева, П.И. Беляева // Вестник Новгородского государственного университета. – 2012. – № 70. – С. 70–73. – Текст: непосредственный.

48. Богданова, Т.Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей / Т.Г. Богданова // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – Текст : электронный // Киберленинка [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-analize-osobyhobrazovatelnyh-potrebnostey> (дата обращения: 17.03.2022).

49. Богомягкова, О.Н. Психологическая безопасность личности в условиях инклюзивного образования / О.Н. Богомягкова // Ярославский педагогический вестник. Психолого–педагогические науки. – 2013. – № 4. – Том II. – С. 245–250. – Текст: непосредственный.

50. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – Москва : Педагогика, 1983. – 272 с. – Текст: непосредственный.

51. Бодалев, А.А. Психология воздействия (проблемы теории и практики) / А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев. – Москва : Наука, 1989. – 153 с. – Текст: непосредственный.

52. Бодалев, А.А. Психология личности / А.А. Бодалев. – Москва : МГУ, 1988. – 187 с. – Текст: непосредственный.

53. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2 Процессы и ресурсы преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 2. – С. 113–122. – Текст: непосредственный.

54. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под редакцией Д. И. Фельдштейна. – Москва-Воронеж : МОДЭК, 1995. – 352 с. – Текст: непосредственный.

55. Болдырева, Т.А. Специальная психология : учебно-методическое пособие / Т.А. Болдырева, Л.В. Тхоржевская. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 186 с. – Текст : электронный // ЭБС «Рукопт» [сайт]. – URL: <https://lib.rucont.ru/efd/304000> (дата обращения: 17.03.2022).

56. Большой психологический словарь / под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Санкт-Петербург : ПРАЙМ–ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с. – Текст: непосредственный.

57. Борозинец, Н.М. Стратегии преодоления психологических барьеров взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса / Н.М. Борозинец, М.В. Колокольникова // Гуманитарные науки. – 2018. – № 4 (44). – С. 102–106. – Текст: непосредственный.

58. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Журнал Высшей школы экономики. Психология. – 2013. – Том 10. – № 3. – С. 149–159. – Текст: непосредственный.

59. Брызгалова, С.О. Инклюзивное образование: международный опыт, современные тенденции / С.О. Брызгалова, Г.Г. Зак // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции / под редакцией О.Н. Ертанова, М.М. Гордон. – Москва, 2011. – С. 41–43. – Текст: непосредственный.

60. Бут, Т. Показатели инклюзии : практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу ; под редакцией М. Вогана, Н. Борисова ; перевод И. Аникеева. – Москва : Перспектива, 2007. – 124 с. – Текст: непосредственный.

61. Варенова, Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями : учебно-методическое пособие / Т.В. Варенова. – Москва: Форум, 2012. – 270 с. – Текст : непосредственный.

62. Василевская, Е.А. Профессиональное здоровье педагога как фактор совершенствования здоровьесберегающей образовательной среды /

Е.А. Василевская // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 1 (15). – С. 375–378. – Текст: непосредственный.

63. Вачков, И.В. Введение в профессию «психолог» : учебное пособие для вузов / И.В. Вачков, И.Б. Гришпун, Н.С. Пряжников ; под редакцией И.Б. Гришпуна. – Москва : МПСТ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 464 с. – Текст: непосредственный.

64. Вачков, И.В. Модель формирования позитивного отношения к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья у их сверстников / И.В. Вачков // Психологическая наука и образование. – 2011. – Том 16. – № 3. – С. 59–65. – Текст: непосредственный.

65. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга : учебное пособие / И.В. Вачков. – Москва : Ось-89, 1999. – 176 с. – Текст: непосредственный.

66. Вачков, И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И.В. Вачков // Журнал Высшей школы экономики. Психология. – 2014. – Том 11. – № 2. – С. 36–50. – Текст: непосредственный.

67. Вачков, И.В. Полисубъектный подход к взаимодействию субъектов инклюзивной образовательной среды / И.В. Вачков // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : монография / ответственный редактор С.В. Алехина. – Москва : МГППУ ; Буки Веди, 2013. – С. 84–96. – Текст: непосредственный.

68. Вачков, И.В. Удовлетворенность образовательной средой субъектов педагогического процесса как индикатор угроз психологическому здоровью детей / И.В. Вачков, С.Н. Вачкова // Клиническая и специальная психология. – 2018. – Том 7. – № 2. – С. 41–52. – Текст: непосредственный.

69. Вачкова, С.Н. Уклад школы как педагогическая категория и феномен действительности / С.Н. Вачкова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия Филология, педагогика, психология. – 2013. – № 5. – С. 54–59. – Текст: непосредственный.



70. Вербина, Г.Г. Психологическая безопасность личности / Г.Г. Вербина // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 4. – С. 196–202. – Текст: непосредственный.

71. Возняк, И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / И.В. Возняк. – Белгород, 2017. – 24 с. – Текст: непосредственный.

72. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах / Л.С.Выготский. – Москва : Педагогика, 1983. – Текст : непосредственный.

73. Газман, О.С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования = New Educational Values: Contents of Humanist Education / О.С. Газман, Р.М. Вейсс, Н.Б. Крылова. – Москва : Инноватор, 1995. – 103 с. – Текст: непосредственный.

74. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного образования / С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с. – Текст: непосредственный.

75. Гакаме, Ю.Д. Организация психологически безопасной образовательной среды в условиях инклюзивного образования / Ю.Д. Гакаме // Концепт. – 2015. – № 37. – С. 251–255. – Текст: непосредственный.

76. Ганузин, В.М. Буллинг, дидактогения и синдром педагогического насилия в отечественных и зарубежных исследованиях / В.М. Ганузин // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2020. – Том 20. – № 4. – С. 106–114. – Текст: непосредственный.

77. Ганузин, В.М. Синдром педагогического насилия как форма дидактогении / В.М. Ганузин // Медицинская психология в России. – 2013. – Том 5. – № 5. – С. 15. – Текст: непосредственный.

78. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61–68. – Текст: непосредственный.

79. Глухова, Е.С. Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования / Е.С. Глухова, С.А. Литвина // Психология обучения. – 2013. – № 1. – С. 28–39. – Текст: непосредственный.

80. Гончарова, Е.Л. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина. – Текст: электронный // Альманах № 1 Современный этап развития системы помощи детям с особыми образовательными потребностями [сайт]. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/reabilitacija-sredstvami-obrazovanija-osoby-obrazovatelnye> (дата обращения: 15.05.2022)

81. Гончарова, О.В. Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях / О.В. Гончарова // Современные исследования социальных проблем / Modern Research of Social Problems. – 2014. – № 9 (41). – Текст: электронный // Киберленинка [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-lichnosti-v-ekstremalnyh-usloviyah> (дата обращения: 11.05.2020)

82. Гордиенко, В.Н. Удовлетворенность профессиональной деятельностью как психологический критерий личностно–профессионального развития учителя : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / В.Н. Гордиенко. – Иркутск, 2004. – 20 с. – Текст: непосредственный.

83. Готовность образовательной среды к инклюзии и региональный опыт проектирования дополнительной профессиональной программы повышения педагогических работников «Практика инклюзивного образования». Сообщение 1 / Л.А. Гаранина, Е.Н. Российская, Т.Г. Зубарева,

Н.А. Полякова, Н.Г. Петелина // Дефектология. – 2015. – № 5. – С. 3–12. – Текст: непосредственный.

84. Грачев, Г.В. Личность и общество: информационно–психологическая безопасность и психологическая защита / Г.В. Грачев. – Москва : ПЕРСЭ, 2003. – 301 с. – Текст: непосредственный.

85. Грачев, Ю.А. Понятие «готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания / Ю.А. Грачев // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2011. – № 4(52). – С. 172–175. – Текст: непосредственный.

86. Гриншпун, И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении) / И.Б. Гриншпун // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сборник научно-методических статей. – Москва-Воронеж, 2002. – С. 31–41. – Текст: непосредственный.

87. Гришина, Е.В. Психологическая безопасность образовательной среды и антивитальные переживания подростков / Е.В. Гришина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2016. – № 182. – С. 97–103. – Текст: непосредственный.

88. Гуггенбюль, А. Зловещее очарование насилия: профилактика детской агрессивности и жестокости / А. Гуггенбюль. – Москва : Когито–Центр, 2006. – 176 с. – Текст: непосредственный.

89. Гудзовская, А.А. Школьный буллинг как отражение развития группового субъекта деятельности / А.А. Гудзовская, А.М. Манухина, А.А. Проскурина // Социальные явления. – 2017. – № 1 (7). – С. 41–49. – Текст: непосредственный.

90. Гурьев, С.В. Использование компьютера как инструмента образовательного процесса / С.В. Гурьев // Образование и наука. – 2012. – № 10. – С. 112–125. – Текст: непосредственный.

91. Гурьева, Д.Х. Теоретическое обоснование психологической безопасности образовательной среды / Д.Х. Гурьева // Вестник Самарского

государственного технического университета. Серия Психолого–педагогические науки. – 2014. – № 3 (23). – С. 56–62. – Текст: непосредственный.

92. Гэри, Б. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Б. Гэри. – Москва : Прометей, 2005. – 88 с. – Текст: непосредственный.

93. Давыдов, В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников / В.В. Давыдов. – Москва : ИПП, 2004. – 261 с. – Текст: непосредственный.

94. Давыдова, Л.Н. Динамика нравственного развития младших школьников в условиях инклюзивного образования: региональный опыт / Л.Н. Давыдова, М.А. Колокольцева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 93–102. – Текст: непосредственный.

95. Данилова, О.В. Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии: теоретические основы концепта / О.В. Данилова // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – Том 12. – № 4 (32). – С. 107–113. – Текст: непосредственный.

96. Деревянкина, Н.А. Проблема межличностных отношений в инклюзивном образовании / Н.А. Деревянкина // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 54–58. – Текст: непосредственный.

97. Дерябо, С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / С.Д. Дерябо ; под редакцией В. П. Лебедевой, В.И. Панова. – Москва : Молодая гвардия, 1997. – 222 с. – Текст: непосредственный.

98. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство : методические материалы для руководителей образовательных организаций / С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Т.Ю. Сунько, Е.В. Самсонова. – Москва : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 147 с. –

(Серия: «Инклюзивное образование детей–инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях»). – Текст: непосредственный.

99. Дмитриева, Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении : методические рекомендации / Т.П. Дмитриева ; ответственный редактор Т.Н. Гусева – Москва : Школьная книга, 2010. – С. 19–20. – Текст: непосредственный.

100. Долгова, В.И. Психологическая безопасность образовательной среды как условие адаптации пятиклассников с ограниченными возможностями здоровья в школе-интернате / В.И. Долгова, Ю.А. Рокицкая, Д.А. Сметанина. – Текст: электронный // Концепт. – 2016. – Том 44. – С. 138–144. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56987.htm> (дата обращения: 05.05.2021)

101. Дунаевская, Э.Б. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор реализации инклюзивного образования / Э.Б. Дунаевская // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61–4. – С. 272–275. – Текст: непосредственный.

102. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Москва : БГУ, 2006. – 383 с. – Текст: непосредственный.

103. Ежак, Е.В. Психологическое обеспечение профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Е.В. Ежак. – Ростов, 2017. – 318 с. – Текст: непосредственный.

104. Екжанова, Е.А. Двухкомпонентная инклюзивная модель обеспечения прав на образование детей с различным уровнем психофизического развития / Е.А. Екжанова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы международной научно-практической конференции / под редакцией С.В. Алехиной. – Москва, 2011. – С. 23–25. – Текст: непосредственный.

105. Еремеев, Б.А. Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека / Б.А. Еремеев // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма : сборник научных статей по материалам Первого Международного Форума. – Санкт-Петербург, 2006. – С. 101–103. – Текст: непосредственный.

106. Ермолаев-Томин, О.Ю. Математические методы в психологии в 2 Ч. Часть 2 : учебник / О.Ю. Ермолаев-Томин. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2017. – 235 с. – Текст: непосредственный.

107. Журавлев, А.Л. Психология коллективного субъекта / А.Л. Журавлев // Психология индивидуального и группового субъекта / редактор : А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова. – Москва : ПЕРСЭ, 2002. – С. 51–81. – Текст: непосредственный.

108. Зайцев, Д.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями : автореферат на соискание ученой степени доктора социологических наук / Д.В. Зайцев. – Саратов, 2004 – 36 с. – Текст: непосредственный.

109. Зволейко, Е.В. Психолого–педагогическая оценка инклюзивной образовательной среды / Е.В. Зволейко, С.А. Калашникова. – Чита : ЗГУ, 2015. – 262 с. – Текст: непосредственный.

110. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва : Логос, 2000. – 480 с. – Текст: непосредственный.

111. Зотова, О.Ю. Социально-психологическая безопасность личности: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.05 / О.Ю. Зотова. – Москва, 2011. – 43 с. – Текст: непосредственный.

112. Зубарева, Т.Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т.Г. Зубарева. – Курск, 2009. – 189 с. – Текст: непосредственный.

113. Зубков, В. И. Социологическая теория риска : учебное пособие / В.И. Зубков. – Москва : Академический Проект, 2009. – 92 с. – Текст: непосредственный.

114. Иванова, Н.В. Психолого-педагогические исследования образовательной среды школы: направления и перспективы / Н.В. Иванова. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/117-13042> (дата обращения: 13.06.2020)

115. Ивенских, И.В. Психологическая готовность будущих педагогов начального образования к работе с младшими школьниками в условиях инклюзивного обучения : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / И.В. Ивенских. – Нижний Новгород, 2019. – 207 с. – Текст: непосредственный.

116. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 512 с. – Текст: непосредственный.

117. Кабаченко, Т.С. Нарушения психологической безопасности в контексте активности профессионала : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Т.С. Кабаченко. – Москва, 2000. – 409 с. – Текст: непосредственный.

118. Кабушко, А.Ю. Организационно-правовые и методологические основы инклюзивного образования / А.Ю. Кабушко // Психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивной образовательной среды / под редакцией Е.С. Слюсаревой, А.В. Морозовой. – Ставрополь : ГБОУ ВО СГПИ, 2019. – 177 с. – Текст: непосредственный.

119. Калашникова, С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности / С.А. Калашникова // Молодой ученый. – 2011. – № 8. – Том 2. – С. 84–87. – Текст: непосредственный.

120. Калашникова, С.А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий / С.А. Калашникова //

Гуманитарный вектор. – 2011. – № 2 (26). – С. 185–189. – Текст: непосредственный.

121. Калашникова, С.А. Психолого–педагогические аспекты проектирования инклюзивной образовательной среды / С.А. Калашникова // Образование и воспитание. – 2015. – №3 (03). – С. 26–29. – Текст: непосредственный.

122. Калинина, Л.В. Готовность педагога к формированию толерантного отношения младших школьников к людям с ограниченными возможностями здоровья / Л.В. Калинина, О.Э. Жигачева // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития : материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 110-летию Иркутского Педагогического института. – Иркутск, 2019. – С. 415–424. – Текст: непосредственный.

123. Калугин, Д.В. Мотивация социального поведения участников образовательного процесса и ее роль в оценке характеристик психологической безопасности образовательной среды : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Д.В. Калугин. – Москва, 2014. – 26 с. – Текст: непосредственный.

124. Кантор, В.З. Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы / В.З. Кантор // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 10 (60). – С. 46. – Текст: непосредственный.

125. Карынбаева, О.В. Подготовка педагогов к созданию интегрированной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях / О.В. Карынбаева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2014. – № 170. – С. 43–49. – Текст: непосредственный.



126. Кетриш, Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : монография / Е.В. Кетриш. – Екатеринбург: РГППУ, 2018. – 120 с. – Текст: непосредственный.

127. Кирсанова, Е.В. Организация инклюзивной образовательной среды / Е.В. Кирсанова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1 (41). – С. 37–41. – Текст: непосредственный.

128. Климов, Е.А. О среде обитания человека глазами психолога. Приветствие при открытии Первой Российской конференции по экологической психологии (3–5 декабря 1996 г.) / Е.А. Климов // Материалы 2–ой Российской конференции по экологической психологии (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / под редакцией В. И. Панова. – Москва–Самара, 2001. – С. 7–9. – Текст: непосредственный.

129. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Москва : Академия, 2004. – 304 с. – Текст: непосредственный.

130. Клоков, А.А. Ресурсный подход к созданию здоровьеразвивающей образовательной среды в гимназии / А.А. Клоков, О.Ю. Лебедева, Н.М. Новичкова // Человек и образование. – 2021. – № 2 (67). – С. 87–92. – Текст: непосредственный.

131. Ключева, Н.В. Педагогическая психология / Н.В. Ключева, С.Н. Батракова, Ю.А. Варенова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 400 с. – Текст: непосредственный.

132. Кобрина, Л.М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания / Л.М. Кобрина // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 14–18. – Текст: непосредственный.

133. Ковалев, Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3 – С. 41–49. – Текст: непосредственный.

134. Ковалев, Г.А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–23. – Текст: непосредственный.

135. Ковалёва Е.А. Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления / Е.А. Ковалёва // Психология человека в образовании. – 2019. – Том 1. – № 2. – С. 146–157. – Текст: непосредственный.

136. Ковалева, Е.А. Личностные предпосылки проявления насилия в педагогической деятельности / Е.А. Ковалева // Psihologie. Pedagogie Specială. Asistența social. – 2017. – № 4 (45). – С. 49–56. – Текст: непосредственный.

137. Кожанова, Н.С. Проблема обеспечения психологически комфортной и безопасной образовательной среды в инклюзивном образовании // Н.С. Кожанова, М.А. Болгарова, О.С. Панкратьева // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4 (40). – С. 307–321. – Текст: непосредственный.

138. Козырева, О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема / О.А. Козырева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (142). – С. 112–115. – Текст: непосредственный.

139. Коломийченко, Л.В. Концептуальные основания безопасной образовательной среды / Л.В. Коломийченко, А.А. Наумов // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 142–145. – Текст: непосредственный.

140. Кондаков И. М. Психология : иллюстрированный словарь / И.М. Кондаков. – Санкт-Петербург : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2003. – 512 с. – Текст: непосредственный.

141. Кондрашова, Е.Н. Формирование у младших школьников навыков социального взаимодействия в условиях инклюзивного образования / Е.Н. Кондрашова, А.А. Майорова, Е.М. Колесова. – Текст: электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/64PDMN619.pdf> (дата обращения: 12.01.2022)

142. Королева, Ю.А. Социально-психологические характеристики психологической безопасности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях инклюзивной школы-интерната) / Ю.А. Королева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–2. – С. 441–444. – Текст: непосредственный.

143. Коррекционная педагогика и специальная психология : словарь ; учебное пособие / составитель Н.В. Новоторцева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 144 с. – Текст: непосредственный.

144. Корицова, Г.С. Психологическая безопасность и защищенность образовательной среды: факторы риска, угрозы и условия / Г.С. Корицова, Е.Ю. Закотнова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2015. – № 9 (162). – С. 96 – 102. – Текст: непосредственный.

145. Котик, М.А. Психология и безопасность / М. А. Котик. – Таллинн: Валгус, 1987. – 448 с. – Текст: непосредственный.

146. Котова, С.А. Специфика взаимодействия специалистов образовательного учреждения в обеспечении качества инклюзивного образования / С.А. Котова // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы международной конференции (19–20 июня 2008 г.). – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 215 с. – Текст: непосредственный.

147. Кочнева, Е.М. Психологическая безопасность современного учителя / Е.М. Кочнева, Л.Б. Морозова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61–1. – С. 364–368. – Текст: непосредственный.

148. Краснянская, Т.М. Психология самообеспечения безопасности (феноменология, механизмы, стратегии) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Т.М. Краснянская. – Сочи, 2006. – 40 с. – Текст: непосредственный.

149. Краснянская, Т.М. Темпоральные аспекты психологической безопасности / Т.М. Краснянская, В.Г. Тылец // Известия Саратовского

университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – № 3. – Том 15. – С. 70–75. – Текст: непосредственный.

150. Кривцова, С.В. Модель формирования психологически безопасной атмосферы в образовательных учреждениях на основе взаимодействия образовательных учреждений и общественных институтов / С.В. Кривцова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 116–121. – Текст: непосредственный.

151. Кузьмина, О.С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // Вестник Омского университета. – 2013. – № 2 (68). – С. 191–194. – Текст: непосредственный.

152. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О.С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 319 с. – Текст: непосредственный.

153. Куликов, Л.В. Психогигиена личности : учебное пособие / Л.В. Куликов. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 464 с. – Текст: непосредственный.

154. Лабунская, В.А. Психология затрудненного общения / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – Москва : Академия, 2001. – 288 с. – Текст: непосредственный.

155. Лактионова, Е.Б. Основные подходы к проблеме рисков в образовательной среде / Е.Б. Лактионова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – Выпуск 52. – С. 41–53. – Текст: непосредственный.

156. Лактионова, Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.07 / Е.Б. Лактионова. – Санкт-Петербург, 2013. – 398 с. – Текст: непосредственный.

157. Лактионова, Е.Б. Психологические риски в образовательной среде/ Е. Б. Лактионова // Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания. – Санкт-Петербург: ГИЭФПТ, 2019. – С. 55–72. – Текст: непосредственный.

158. Лактионова, Е.Б. Психологические характеристики образовательной среды как показатель эффективности деятельности службы сопровождения : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.07 / Е.Б. Лактионова. – Санкт-Петербург, 2002. – 23 с. – Текст: непосредственный.

159. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учебное пособие / В.В. Лебединский. – Москва : Академия, 2003. — 144 с. – Текст: непосредственный.

160. Леви, В. Нестандартный ребенок / В. Леви. – Москва : Знание, 1989. – 256 с. – Текст: непосредственный.

161. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – Москва : Просвещение, 1964. – 480 с. – Текст: непосредственный.

162. Леонова, О.И. Психологические риски образовательной среды школы в эмоционально-личностном состоянии подростков / О.И. Леонова // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 5. – С. 20–24. – Текст: непосредственный.

163. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 130 с. – Текст: непосредственный.

164. Лидерс, А.Г. Психологический тренинг с подростками / А.Г. Лидерс.– Москва : Академия, 2003. – 256 с. – Текст: непосредственный.

165. Литвинцева, О.Ю. Психологическая безопасность участников инклюзивного образовательного процесса / О.Ю. Литвинцева. – Текст : электронный // Концепт. – 2019. – № 12. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/192047.htm> (дата обращения: 11.09.2022)

166. Личностный потенциал: структура и диагностика / А.Ж. Аверина, Л.А. Александрова, И.А. Васильев [и др.] ; под редакцией Д.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2011. – 675 с. – Текст: непосредственный.

167. Лошакова, И.И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов : Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. – С. 15–21. – Текст: непосредственный.

168. Лубовский, В.И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями / В.И. Лубовский. – Текст: электронный // Киберленинка [сайт]. – 2016. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-tupikovyy-put-dlya-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 03.08.2022)

169. Лубовский, В.И. Особые образовательные потребности / В.И. Лубовский. – Текст: электронный // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 5. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: 03.08.2022)

170. Лубовский, В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В.И. Лубовский // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 15–19. – Текст: непосредственный.

171. Лук, А.Н. Эмоции и личность / А.Н. Лук. – Москва : Знание, 1982. – 176 с. – Текст: непосредственный.

172. Луковицкая, Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности неопределенности : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Е.Г. Луковицкая. – Санкт-Петербург, 1998. – 197 с. – Текст: непосредственный.

173. Лучина, Е.А. Моббинг и буллинг: особенности проявления моббинга в России / Е.А. Лучина // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2017. – Том 3. Секция Современные проблемы экономики труда и управления персоналом». – С. 818–820. – Текст: непосредственный.

174. Макарова, Е.А. Буллинг как психологическое явление, изучаемое в рамках виктимологии / Е.А. Макарова // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2018. – № 1. – С. 72–75. – Текст: непосредственный.

175. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71–78. – Текст: непосредственный.

176. Малофеев, Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 86–94. – Текст: непосредственный.

177. Малофеев, Н.Н. Образование как институт социализации лиц с ОВЗ в современном обществе / Н.Н. Малофеев. – Текст: электронный. – URL: [ikpraou.ru/konf/doc/2/Malofeev.doc](http://ikpraou.ru/konf/doc/2/Malofeev.doc) (дата обращения: 07.08.2022)

178. Малофеев, Н.Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна / Н.Н. Малофеев. – Текст: электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2007. – Альманах № 11. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-11/pochemu-integracija-v-obrazovanie-zakonomern> (дата обращения: 27.02.2022)

179. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире : в 2 частях. Часть Европа : учебное пособие для студентов педагогических вузов/ Н.Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2009. – 319 с. – Текст: непосредственный.

180. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире : в 2 частях. Часть 2 Россия : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н.Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2010. – 319 с. – Текст: непосредственный.

181. Малофеев, Н.Н. Требования к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская. – Текст: электронный // Альманах коррекционной педагогики РАО. – 2010. – № 14. – URL:

<https://alldf.ru/ru/articles/almanah-14/proekt-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-27> (дата обращения: 27.02.2022)

182. Малярчук, Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Том 1. – № 4. – С. 251–267. – Текст: непосредственный.

183. Маралов, В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании : учебное пособие / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – Москва : Юрайт, 2016. – 424 с. – Текст: непосредственный.

184. Маркова, А.К. Психология труда учителя : книга для учителя / А.К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с. – Текст: непосредственный.

185. Мартиросян, Т.А. К вопросу о содержании понятия «безопасность» / Т.А. Мартиросян // Стратегия гражданской защиты: проблемы и исследования. – 2013. – № 2. – Текст: электронный // Киберленинка [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-soderzhanii-ponyatiya-bezopasnost> (дата обращения: 19.10.2021)

186. Матвиенко С.В. Буллинг как социально–педагогическая проблема / С.В. Матвиенко // Вестник науки и образования. – 2018. – № 3 (39). – С. 61–64. – Текст: непосредственный.

187. Межевич, С.М. Буллинг по отношению к учителям как новый вид организационного конфликта / С.М. Межевич // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 6–1(41). – С. 115–117. – Текст: непосредственный.

188. Мельник, Ю.В. Толерантное отношение к нетипичности подростка у одноклассников на современном этапе развития инклюзивного образования / Ю.В. Мельник // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно–практической конференции (20–22 июня 2011, г. Москва). – Москва : МГППУ, 2011. – С. 153–155. – Текст: непосредственный.



189. Мельник, Ю.В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ю.В. Мельник. – Пятигорск, 2012. – 238 с. – Текст: непосредственный.

190. Мельников, В.М. Введение в экспериментальную психологию личности / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский. – Москва : Просвещение, 1985. – 319 с. – Текст: непосредственный.

191. Мириманова, М.С. Раннее прогнозирование социально–психологических рисков и их профилактика в дошкольных образовательных учреждениях / М.С. Мириманова // [Психолого–педагогические исследования](#). – 2013. – Том 5. – № 1. – Текст : электронный // Psyjournals.ru. – URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013\\_n1/59150](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59150) (дата обращения: 24.08.2021)

192. Митина, Л.М. Влияние профессиональных деформаций учителя на психологическую безопасность и здоровье учащихся / Л.М. Митина, В.Н. Барцевич, З.Н. Галина // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – №1. – Текст : электронный // Киберленинка [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-professionalnyh-deformatsiy-uchitelya-na-psiologicheskuyu-bezopasnost-i-zdorovie-uchaschihsya> (дата обращения: 14.09.2020)

193. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / Д. Митчелл. – Москва : Перспектива, 2011. – 138 с. – Текст: непосредственный.

194. Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого–педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций / главный редактор С. В. Алёхина. – Москва : МГППУ, 2020 – 176 с. – Текст: непосредственный.

195. Моргачева, Е.Н. Зарубежный опыт инклюзивного обучения и возможности его использования в отечественной практике / Е.Н. Моргачева // Дефектология. – 2018. – № 3. – С. 58–65. – Текст: непосредственный.

196. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев ; под ред. А.А. Бодалева. – Москва : МПСИ, 1995. – 356 с. – Текст: непосредственный.

197. Мясищев, В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии / В.Н. Мясищев // Психология отношений. – Москва– Воронеж, 1995. – С. 48–53. – Текст: непосредственный.

198. Назарова, Н.М. Инклюзивное и специальное образование: препятствия и риски развития / Н.М. Назарова // Сборник докладов 4-го Международного теоретико-методологического семинара. – Москва, 2012. – С. 26. – Текст: непосредственный.

199. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование : генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77–87. – Текст: непосредственный.

200. Наумов, А.А. Формирование инклюзивной образовательной среды на основе полисубъектного подхода / А.А. Наумов // Ребенок с ОВЗ в современном инклюзивном образовательном пространстве: проблемы, пути помощи, перспективы : материалы Всероссийской научно–практической конференции (г. Пермь 26–27 ноября 2014 г.) / под общей редакцией О.Р. Ворошниной. – Пермь, 2014. – С. 87–94. – Текст: непосредственный.

201. Непрокина, И.В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг : учебное пособие / И.В. Непрокина, О.П. Болотникова, А.А. Ошкина. – Тольятти : Изд–во ТГУ, 2012. – 92 с. – Текст: непосредственный.

202. Никулина, И.Н. Требования к инклюзивной образовательной среде: психологический аспект / И.Н. Никулина // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования : сборник научных статей по материалам VII Международного теоретико–методологического

семинара / составители : Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, Н.Ш. Тюрина. – Москва, 2015. – С. 31–35. – Текст: непосредственный.

203. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. Выпуск 1 / редактор-составитель Н.Б. Крылова. – Москва : ИПИ РАО, 1995. – 113 с. – Текст: непосредственный.

204. Носс, И.Н. Моделирование в психологическом исследовании / И.Н. Носс, М.Е. Ковалева // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2019. – № 2. – Текст : электронный // Киберленинка [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-v-psihologicheskom-issledovanii> (дата обращения: 24.11.2022)

205. Носс, И.Н. Моделирование объекта и предмета психологического исследования / И.Н. Носс // Современная прикладная психология: теория и практика : сборник статей Международной научно-практической конференции : в 2-х томах. Том 1 / редколлегия Т.Н. Мельников [и др.] ; ответственный редактор Н.Т. Колесник. – Москва, 2017. – С. 93–96. – Текст: непосредственный.

206. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении : практическое руководство / под редакцией И.А. Баевой. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 288 с. – Текст: непосредственный.

207. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва : ИТИ Технологии, 2015. – 944 с. – Текст: непосредственный.

208. Олтаржевская, Л.Е. Развитие адаптивно-воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Л.Е. Олтаржевская. – Москва, 2012. – 232 с. – Текст: непосредственный.

209. Основы психологии : практикум / редактор-составитель Л.Д. Столяренко. – Ростов на Дону : Феникс, 2002. – 704 с. – Текст: непосредственный.

210. Основы психологии безопасности : учебно-методическое пособие / составитель Д.Р. Мерзлякова. – Ижевск : Удмуртский университет, 2012. – 82 с. – Текст: непосредственный.

211. Павлова, Т.Ю. Комфортная внутришкольная среда – одно из условий личностного роста младшего школьника / Т.Ю. Павлова, Е.А. Пономарева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – № 2. – Текст: электронный // Киберленинка [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komfortnaya-vnutrishkolnaya-sreda-odno-iz-usloviy-lichnostnogo-rosta-mladshego-shkolnika> (дата обращения: 14.04.2020)

212. Панов, В.И. Образовательная среда как предмет экопсихологии развития / В.И. Панов // 4-я Российская конференция по экологической психологии : тезисы. – Москва, 2005. – С. 213–216. – Текст: непосредственный.

213. Панов, В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии / В.И. Панов. – Москва : Наука, 2004. – 196 с. – Текст: непосредственный.

214. Панфёрова, О.С. Акмеологическое взаимодействие субъектов в инклюзивной образовательной среде : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / О.С. Панфёрова. – Москва, 2013. – 27 с. – Текст: непосредственный.

215. Парыгин, Б.Д. Социальная психология: проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – Санкт-Петербург : ИГУП, 1999. – 592 с. – Текст: непосредственный.

216. Петерс, С.Д. Инклюзивное образование: стратегии ОДВ для всех детей / С.Д. Петерс ; под редакцией Т.В. Марченко, В.В. Митрофаненко, В.С. Ткаченко; перевод с английского Ю.В. Мельник. – Ставрополь : ГОУ ВПО СевКавГТУ, 2010. – 124 с. – Текст: непосредственный.

217. Петренко, А.И. Инклюзивное образование: анализ рисков и путей их преодоления / А.И. Петренко, Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – 54 (3). – С. 174–180. – Текст: непосредственный.

218. Петровский, В.А. Феномен субъектности в психологии личности : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / В.А. Петровский. – Москва, 1998. – 70 с. – Текст: непосредственный.

219. Пилипенко, А.И. Познавательные барьеры в обучении физике и методические принципы их преодоления : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / А.И. Пилипенко. – Курск, 1997. – 229 с. – Текст: непосредственный.

220. Плугина, М.И. Акмеологическое сопровождение профессионального становления преподавателей высшей школы : монография / М.И. Плугина. – Москва : ПКЦ Альтекс, 2008. – 418 с. – Текст: непосредственный.

221. Подымов, Н.А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Н.А. Подымов. – Москва, 1999. – 390 с. – Текст: непосредственный.

222. Поляков, Л.П. Мотивационная готовность педагогического коллектива к введению инноваций / Л.П. Поляков, А.А. Подгорнова // Эксперимент и инновации в школе. 2014. – № 2. – С. 28–32. – Текст: электронный // Киберленинка [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-gotovnost-pedagogicheskogo-kollektiva-k-vvedeniyyu-innovatsiy> (дата обращения: 15.01.2020)

223. Полянский, А.И. Инклюзивная культура в образовательной организации / А.И. Полянский, В.Д. Мартиросян // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2018. – № 1. – С. 67–72. – Текст: непосредственный.

224. Попова, Е.В. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебно-практическое пособие / Е.В. Попова. – Челябинск : ЮУГПУ, 2016. – 149 с. – Текст: непосредственный.

225. Проблема обеспечения психологической безопасности инклюзивного образовательного пространства / Н.Е. Ильиных, Г.Г. Зак, Г.К. Труфанова, Е.В. Хлыстова // Научно–методологические основы формирования физического и психического здоровья детей и молодежи : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / ответственные редакторы : С.Н. Малафеева, Е.А. Югова. – Екатеринбург, 2018. – С. 72–75. – Текст: непосредственный.

226. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего профессионального образования / под редакцией В.А. Сластенина. – Москва : МГПИ, 1982. – 180 с. – Текст: непосредственный.

227. Психогимнастика в тренинге / под редакцией Н.Ю. Хрящевой. – Санкт-Петербург: Речь ; Институт Тренинга, 2002 – 256 с. – Текст: непосредственный.

228. Психологическое сопровождение родительства в инклюзивной образовательной среде / Е.С. Слюсарева, Н.Н. Мизина, С.В. Телешева [и др.] ; под редакцией Е.С. Слюсаревой. – Ставрополь : Тимченко О.Г., 2022. – 128 с. – Текст: непосредственный.

229. Психология : учебное пособие / под редакцией К.К. Платонова, Г.Г. Голубева. – Москва : Высшая школа, 1973. – 247 с. – Текст: непосредственный.

230. Психолого–педагогические основы инклюзивного образования : монография / ответственный редактор С.В. Алехина. – Москва : МГППУ, Буки Веди, 2013. – 334 с. – Текст: непосредственный.

231. Психолого–педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса : учебник и практикум / под общей редакцией А.С. Обухова. – Москва : Юрайт, 2017. – 422 с. – Текст: непосредственный.

232. Психолого–педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образования : учебно-методическое пособие / Е.С. Слюсарева, В.М. Акименко, В.В. Ершова [и др.]. – Ставрополь: АГРУС, 2019. – 173 с. – Текст: непосредственный.

233. Рассоха, Н.Г. Представления о психологической безопасности образовательной среды школы и типы межличностных отношений ее участников : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.07 / Н.Г. Рассоха. – Санкт-Петербург, 2005. – 22 с. – Текст: непосредственный.

234. Редько, Л.Л. 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. – Текст: непосредственный.

235. Решикова, Л.С. Критерии оценки представлений младших школьников о психологической безопасности образовательной среды / Л.С. Решикова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2016. – № 182. – С. 67–76. – Текст: непосредственный.

236. Решикова, Л.С. Представления о психологической безопасности образовательной среды младших школьников и методика их оценки : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.07 / Л.С. Решикова. – Санкт-Петербург, 2019. – 170 с. – Текст: непосредственный.

237. Рогов, Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 336 с. – Текст: непосредственный.

238. Рожков, М.Н. Воспитание толерантности у школьников / М.Н. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук. – Москва : Народное образование, 2006. – 163 с. – Текст: непосредственный.

239. Ромек, В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В.Г. Ромек. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 175 с. – Текст: непосредственный.

240. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья (с изменениями и дополнениями) : Федеральный закон от 30.06.2007 г. № 120–ФЗ. – Текст: электронный // Официальные сетевые ресурсы Президента России. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/25733> (дата обращения: 28.01.2022)

241. Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации (с изменениями и дополнениями) : Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181–ФЗ. – Текст: электронный // Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/10164504/> (дата обращения: 18.01.2022)

242. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273–ФЗ (с изменениями и дополнениями). – Текст: электронный // КонсультантПлюс. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 24.11.2022)

243. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : приказ Минобрнауки от 19 декабря 2014 г. № 1599. – Текст: электронный // Консультант Плюс. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_175316/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316/) (дата обращения: 24.11.2022)

244. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Минобрнауки от 19 декабря 2014 г. № 1598. – Текст: электронный // Консультант Плюс. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_175495/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/) (дата обращения: 24.11.2022)



245. Российская Федерация. Министерство труда и социальной защиты Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями) : приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. – Текст: электронный // Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 22.09.2022)

246. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии : учебник / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 720 с. – Текст: непосредственный.

247. Руланн, Э. Как остановить травлю в школе: психология моббинга / Э. Руланн. – Москва : Генезис, 2012. – 264 с. – Текст: непосредственный.

248. Рыбалкин, Н.Н. Философия безопасности : учебное пособие / Н.Н. Рыбалкин. – Москва : МПСИ, 2006. – 293 с. – Текст: непосредственный.

249. Саблева, А.С. Коррекционно–развивающая среда образовательной организации в условиях инклюзии / А.С. Саблева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6. – Текст : электронный // Киберленинка [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksionno-razvivayuschaya-sreda-obrazovatelnoy-organizatsii-v-usloviyah-inklyuzii> (дата обращения: 28.02.2022)

250. Савченко, И.А. Социальная безопасность учителя в образовательной среде: концептуальные основы / И.А. Савченко. – Текст : электронный // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 3. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/03/65083> (дата обращения: 20.12.2019)

251. Садовска, С. Инклюзивное образование как реализация права в условиях общеобразовательных учреждений / С. Садовска, Н. Терентюк // Дефектология. – 2015. – № 4. – С. 75–81. – Текст: непосредственный.

252. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (приняты Всемирной конференцией по образованию

лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10.06.1994 г.). – Текст: электронный. – [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf) (дата обращения: 18.10.2022)

253. Санжаева, Р.Д. Готовность и ее психологические механизмы / Р.Д. Санжаева // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – № 2. – С. 3–12. – Текст: непосредственный.

254. Санжаева, Р.Д. Категория готовности в психологии / Р.Д. Санжаева // Психологическая наука и практика: инновации в образовании: материалы Пятой конференции психологов образования Сибири (Иркутск, 20–22 июня 2018 г.). – Иркутск, 2018. – С. 94–102. – Текст: непосредственный.

255. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети / М. Селигман, Р. Дарлинг. – Москва : Терениф, 2018. – 368 с. – Текст: непосредственный.

256. Семаго, М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования / М.М. Семаго, Н.Я Семаго. – Москва : АРКТИ, 2005. – 336 с. – Текст: непосредственный.

257. Семаго, Н.Я. Специальные образовательные условия инклюзивной школы : учебно-методическое пособие / Н.Я. Семаго. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2014. – 38 с. – Текст: непосредственный.

258. Семенов, М.Ю. Удовлетворение и удовлетворенность / М.Ю. Семенов // ОНВ. – 2000. – № 13. – Текст : электронный // Киберленинка [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorenie-i-udovletvorennost> (дата обращения: 18.10.2022).

259. Семенова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога / Е.М. Семенова. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с. – Текст: непосредственный.

260. Симаева, И.Н. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся / И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – № 11. – С. 54–62. – Текст: непосредственный.

261. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков // 2-ая Российская конференция по экологической психологии (г. Москва, 12–14 апреля 2000 г.) : тезисы. – Москва, 2000. – 230 с. – Текст: непосредственный.

262. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школа – Пресс, 1995 – 384 с. – Текст: непосредственный.

263. 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. – Текст: непосредственный.

264. Слюсарева, Е.С. Диагностика готовности педагогов к реализации инклюзивного образования / Е.С. Слюсарева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого–педагогические науки. – 2018. – Том 12. – № 3. – С. 31–34. – Текст: непосредственный.

265. Слюсарева, Е.С. К проблеме формирования толерантности младших школьников как субъектов инклюзивного образования / Е.С. Слюсарева, Ю. Н. Морозова // Вестник Костромского государственного университета. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Том 22. – № 4. – С. 306–309. – Текст: непосредственный.

266. 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. – Том 26. – № 1. – С. 104–111. – Текст: непосредственный.

267. Слюсарева, Е.С. Профессиограмма педагога инклюзивного образования / Е.С. Слюсарева // Вестник университета. – 2014. – № 5. – С. 266–270. – Текст: непосредственный.

268. Слюсарева, Е.С. Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды: риск-ресурсный подход / Е.С. Слюсарева, М.И. Плугина // Человек и образование. – 2021. – № 4 (69). – С. 81–89. – Текст: непосредственный.

269. 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. 324–328. – Текст: непосредственный.

270. Слюсарева, Е.С. Психологическая готовность специального психолога к психокоррекционной работе с детьми : монография / Е.С. Слюсарева. – Ставрополь : СГПИ, 2010. – 152 с. – Текст: непосредственный.

271. Слюсарева, Е.С. Психологические барьеры в деятельности специального психолога / Е.С. Слюсарева // Вестник университета. – 2006. – № 9 (25). – С. 146–151. – Текст: непосредственный.

272. Слюсарева, Е.С. Психологические барьеры взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды / Е.С. Слюсарева // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2019. – № 3. – С. 62–65. – Текст: непосредственный.

273. 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. – Текст: непосредственный.

274. 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. – Текст: непосредственный.

275. Слюсарева, Е.С. Специальная психология / Е.С. Слюсарева, Г.Ю. Козловская. – Ставрополь : СГПИ, 2005. – 140 с. – Текст: непосредственный.

276. 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. – Текст: непосредственный.

277. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях : методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под общей редакцией С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. – Москва : МГППУ, 2022. – 151 с. – Текст: непосредственный.

278. Соколов, А.В. Общая теория социальной коммуникации : учебное пособие / А.В. Соколов. – Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 461 с. – Текст: непосредственный.

279. Соловьева, О.В. Инклюзивная культура и этика в образовательной организации / О.В. Соловьева // Методологические подходы к реализации инклюзивных процессов в системе высшего образования: результаты и перспективы : монография / под редакцией А.Д. Ложечкиной, Ю.В. Прилепко. – Ставрополь, 2019. – 150 с. – Текст: непосредственный.

280. Соловьева, Т.А. Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Т.А. Соловьева. – Москва, 2018. – 372 с. – Текст: непосредственный.

281. Соломина, В.П. Психологическая безопасность : учебное пособие / В.П. Соломина, О.В. Шатрова. – Москва : Дрофа, 2008. – 288 с. – Текст: непосредственный.

282. Сорокоумова, С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения / С.Н. Сорокоумова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Том 12. – № 3. – С.124–136. – Текст: непосредственный.

283. Старовойт, Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию. – Текст: электронный // Концепт. – 2016. – Том 8. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm> (дата обращения: 05.03.2022)

284. Субботина, Л.Ю. Взаимовлияние безопасности личности и ее свойств / Л.Ю. Субботина, Т.Л. Чудакова // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 2 (119). – С. 87–95. – Текст: непосредственный.

285. Суворов, А.В. Встреча Вселенных, или Слепоглухие пришельцы в мире зрячеслышащих / А. В. Суворов. – Москва : Эксмо, 2018. – 512 с. – Текст: непосредственный.

286. Суворов, А.В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия/ А.В. Суворов // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: монография / ответственный редактор С.В. Алехина. – Москва : МГППУ ; Буки Веди, 2013. – 334 с. – Текст: непосредственный.

287. Сунцова, А.С. Теории и технологии инклюзивного образования : учебное пособие / А.С. Сунцова. – Ижевск : Удмуртский университет, 2013. – 110 с. – Текст: непосредственный.

288. Сухих, Е.С. Толерантность: психологическое содержание и личностные факторы / Е.С. Сухих // Человек. Сообщество. Управление. – 2005. – № 4. – С. 66–77. – Текст: непосредственный.

289. Сухов, А.Н. Социальная психология безопасности / А.Н. Сухов. – Москва : Академия, 2002. – 256 с. – Текст: непосредственный.

290. Сыманюк, Э.Э. Психологическая безопасность образовательной среды / Э.Э. Сыманюк. – Москва : РАГС, 2005. – 225 с. – Текст: непосредственный.

291. Тарасов, С.В. Образовательная среда современной школы: проблемы и подходы к изучению / С.В. Тарасов // Культурно–исторические основания создания и развития образовательной среды. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 15–26. – Текст: непосредственный.

292. Тарасова, Л.Е. Агрессия педагога как фактор психологического риска в образовательной среде / Л.Е. Тарасова // Известия Саратовского университета Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2011. – № 2. – Текст: электронный // Киберленинка [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressiya-pedagoga-kak-faktor-psihologicheskogo-riska-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 14.11.2021)

293. Татарко, А.Н. Социально–психологический капитал личности в поликультурном обществе: структура и динамика / А.Н. Татарко // Общественные науки и современность. – 2014. – № 1. – С. 50–64. – Текст: непосредственный.

294. Технология оценки образовательной среды школы : учебно–методическое пособие для школьных психологов / под редакцией В.В. Рубцова, И.М. Улановской. – Москва ; Обнинск : ИГ–СОЦИН, 2010. – 256 с. – Текст: непосредственный.

295. Тимохина, Т.В. Комплексная работа с родителями как основа создания благоприятной среды для обучающихся с особыми адаптивными возможностями / Т.В. Тимохина, Е.П. Ефимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62(4). – С. 218–220. – Текст: непосредственный.

296. Толковый словарь русского языка. Том I / под редакцией Д.Н. Ушакова. – Москва : Астрель, АСТ, 2006. – 704 с. – Текст: непосредственный.

297. Тюрин, А.В. Инклюзивная образовательная среда как акмеологическое средство адаптации / А.В. Тюрин // Вестник Московского государственного гуманитарно–экономического института. – 2013. – № 4 (16). – С. 52–62. – Текст: непосредственный.

298. Тюрская, Т.С. Формирование толерантного поведения подростков: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Т.С. Тюрская. – Якутск, 2002. – 179 с. – Текст: непосредственный.

299. Уваркина, Л.Г. Удовлетворённость как психологический феномен / Л. Г. Уваркина // СИНЕРГИЯ НАУК. – 2017. – № 17. – С. 1358–1362. – Текст: непосредственный.

300. Узнадзе, Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 414 с. – Текст: непосредственный.

301. Федоренко, Л.Г. Толерантность в общеобразовательной школе : методические материалы / Л.Г. Федоренко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 128 с. – Текст: непосредственный.

302. Федотенко, И.Л. Подготовка студентов к проектированию психологически безопасной образовательной среды: технологический аспект / И.Л. Федотенко, А.В. Сергеева, Д.В. Малий // Научно–технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2013. – № 184. – С. 218–222. – Текст: непосредственный.

303. Федотенко, И.Л. Проектирование психологически безопасной образовательной среды как педагогическая проблема / И.Л. Федотенко, И.А. Югфельд // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2015. – № 3 (15). – Текст: электронный // Киберленинка [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-psihologicheskii-bezopasnoy-obrazovatelnoy-sredy-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 21.15.2022)

304. Федотенко, И.Л. Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды: отечественный и зарубежный опыт / И.Л. Федотенко, Т. Захарук // Университет XXI века: научное измерение : материалы научной конференции научно–педагогических работников, аспирантов и магистрантов



ТГПУ им. Л. Н. Толстого (г. Тула, 17–31 мая 2017 г.) – Тула, 2017. – С. 39–45.  
– Текст: непосредственный.

305. Фоминых, Е.С. Психологические барьеры участников образовательных отношений в инклюзивном пространстве / Е.С. Фоминых // Концепт. – 2017. – № 23. – С. 57–61. – Текст: непосредственный.

306. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация : методическое пособие / под редакцией В.Д. Парубиной. – Казань: МеДДоК, 2018. – 160 с. – Текст: непосредственный.

307. Фуряева, Т.В. Проблема интеграции/инклюзии в психолого–педагогических исследованиях ученых Германии (середина XX – начало XXI века) / Т.В. Фуряева // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7. – № 1. – С. 18–28. – Текст: непосредственный.

308. Фуряева, Т.В. Социальная инклюзия: теория и практика : монография / Т.В. Фуряева. – Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2017. – 280 с. (Антропология и социальная практика. Выпуск 15). – Текст: непосредственный.

309. Хазова, С.А. Педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса как условие эффективности инклюзивного образования / С.А. Хазова, О.А. Ус, М.Р. Даурова // Историческая и социально–образовательная мысль. – 2016. – Том 8. – № 5. – Часть 3. – С. 169–173. – Текст: непосредственный.

310. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / И.Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 213 с. – Текст: непосредственный.

311. Хитрюк, В.В. Родительская компетентность как объект внимания педагога инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Специальное образование. Том I : материалы XII международной научной конференции

(21–22 апр. 2016 г.) / под общей редакцией В.Н. Скворцова. – Санкт-Петербург, 2016. – С. 249–253. – Текст: непосредственный.

312. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно–уровневый анализ / В.В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1–1. – С 80–84. – Текст: непосредственный.

313. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В.В. Хитрюк. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с. – Текст: непосредственный.

314. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / В.В. Хитрюк. – Калининград, 2015. – 316 с. – Текст: непосредственный.

315. Хребина, С.В. Понятие «взаимодействие» как базовая категория педагогической психологии / С.В. Хребина // Известия ТРТУ. – 2006. – Тематический выпуск. – С. 155–160. – Текст: непосредственный.

316. Чебыкина, О.А. Системный анализ подходов к понятию «толерантность» / О.А. Чебыкина // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 300–310. – Текст: непосредственный.

317. Черноушек, М. Психология жизненной среды / М. Черноушек. – Москва : Мысль, 1989. – 174 с. – Текст: непосредственный.

318. Чечурова, Ю.Ю. Психологические ресурсы личности как фактор оценки качества жизни современного учителя / Ю.Ю. Чечурова. – Текст: электронный // Здоровье специалиста: проблемы и пути решения : материалы III заочной Международной научно–практической Интернет–конференции. – URL:

<https://www.sites.google.com/site/zdorovespecialistaiii/home/psihologiceskoe–blagopolucie–i–karernoje–razvitie–specialista/psihologiceskie–resursy–licnosti–kak–faktor–ocenki–kacestva–zizni–sovremennogo–ucitela> (дата обращения: 09.02.2022)

319. Чигрина, А.Я. Инклюзивное образование детей–инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук : 22.00.04 / А.Я. Чигрина. – Нижний Новгород, 2011. – 23 с. – Текст: непосредственный.

320. Шакуров, Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р.Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – № 1 – С. 3–17. – Текст: непосредственный.

321. Шалагинова, К.С. Подготовка здоровых школьников к принятию детей с ОВЗ как одно из условий предупреждения школьного насилия / К.С. Шалагинова // Мир педагогики и психологии. – 2016. – № 2 (2). – С. 35–44. – Текст: непосредственный.

322. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности : монография / Р.М. Шамионов. – Саратов : СГУ, 2004. –174 с. – Текст: непосредственный.

323. Шахова, Л.И. Обеспечение психологической безопасности младших школьников, учащихся в кадетских классах : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Л.И. Шахова. – Санкт–Петербург, 2019. – 30 с. – Текст: непосредственный.

324. Шахова, Л.И. Психологическая безопасность личности младшего школьника: проблемы исследования / Л.И. Шахова // Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение : сборник научных статей / под редакцией И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. –Москва : МГППУ, 2013. – 304 с. – Текст: непосредственный.

325. Шахова, Л.И. Сопровождение психологической безопасности младших школьников и учащихся кадетских классов: риск-ресурсный подход / Л.И. Шахова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2015. – С. 159–169. – Текст: электронный // Киберленинка [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie->

[psihologicheskoy-bezopasnosti-mladshih-shkolnikov-i-uchaschihsya-kadetskih-  
klassov-risk-resursnyy-podhod](#) (дата обращения: 06.03.2020)

326. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании. Часть 1 Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н.И. Шевандрин. – Москва : ВЛАДОС, 1995. – 544 с. – Текст: непосредственный.

327. Шефер, И.В. Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью: результаты регионального исследования / И.В. Шефер, М.В. Садретдинова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2019. – № 4 (56). – С. 209–219. – Текст: непосредственный.

328. Шиянов, Е.Н. Личностно-развивающая психологическая практика в российском образовании : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.Н. Шиянов, С.В. Недбаева. – Ростов на Дону : Росиздат, 2002. – С. 289–300. – Текст: непосредственный.

329. Шлыкова, Н.Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Н.Л. Шлыкова. – Москва, 2004. – 332 с. – Текст: непосредственный.

330. Шумиловская, Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ю.В. Шумиловская. – Шуя, 2011. – 175 с. – Текст: непосредственный.

331. Эксакусто, Т.В. Психологическая безопасность в проблемном поле психологии / Т.В. Эксакусто, Н.А. Лызь // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 37. – С. 86–91. – Текст: непосредственный.

332. Юрченко, Л.Г. Обеспечение психологической безопасности участников инклюзивного образовательного процесса / Л.Г. Юрченко, Н.И. Ковалева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Том 85 (3). – С. 189–194. – Текст: непосредственный.

333. Яговкина, Л.С. Исследование формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.С. Яговкина // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2009. – № 3. – С. 410–419. – Текст: непосредственный.

334. Ядов, В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А. Ядов. – Москва : Омега-Л, 2012. – С. 57. – Текст: непосредственный.

335. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – Москва : Просвещение, 1969. – 317 с. – Текст: непосредственный.

336. Яковлева, И.М. Личностная готовность педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья / И.М. Яковлева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2013. – № 3 (49). – С. 17–21. – Текст: непосредственный.

337. Ярская-Смирнова, Е.Р. Инклюзивное образование детей–инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – С. 100–106. – Текст: непосредственный.

338. Ярская-Смирнова, Е.Р. Социокультурный анализ нетипичности / Е.Р. Ярская-Смирнова. – Саратов : СГТУ, 1997. – 270 с. – Текст: непосредственный.

339. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с. – Текст: непосредственный.

340. Ясвин, В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – Москва : Народное образование, 2019. – 448 с. – Текст: непосредственный.

341. Adelman, H.S. Toward Integrating concepts, research and practice / H.S. Adelman, L. Taylor // Clinical Child Psychology. – N. Y., 1985. – P. 882–894. – Text: immediate.

342. Broderick, A. Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms / A. Broderick, H. Mehta–Parekh, D. Kim Reid. – Text: electronic // Theory Into Practice [site]. – URL: [http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403_3) (date of access: 06.12.2022)

343. Bronfenbrenner, U. The ecology of human development / U. Bronfenbrenner. – Cambridge, Massachusetts & London : Harvard University Press, 1979. – 254 p. – Text: immediate.

344. Bruner, J.S. Toward a Theory of Instruction / J.S. Bruner. – Cambridge, MA: Harvard University Belknap Press Cambridge, MA : Harvard University Belknap Press, 1966. – 196 p. – Text: immediate.

345. Buber, M. Das dialogische Prinzip / M. Buber. – Heidelberg : Schneider, 1979. – 325 p. – Text: immediate.

346. Clarke, A.M. Thirty years of child psychology: a selective review / A.M. Clarke, D.B. Clarke // Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development. – N. Y., 1986. – P. 719–754. – Text: immediate.

347. Cluver, L. Risk and protective factors for bullying victimization among AIDS-affected and vulnerable children in South Africa / L. Cluver, L. Bowes, F. Gardner // Child Abuse and Neglect. – 2010. – № 34. – P. 793–803. – Text: immediate.

348. Feuser, G. Eine zukunftsfähige «Inklusive Bildung» – keine Sache der Beliebigkeit! / G. Feuser. – Text: electronic // Zugriff am. – 2012. – Vol. 4. – 17 s. URL: [http://www.georg-feuser.com/compresso/data/Feuser\\_G\\_Zukunftsf\\_hige\\_Inklusive\\_Bildung\\_HB\\_06\\_06\\_2012.pdf](http://www.georg-feuser.com/compresso/data/Feuser_G_Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf) (date of access: 01.07.2021)

349. Hoffman, M.L. Empathy and moral development: Implications for caring and jus-tice / M.L. Hoffman. – New York : Cambridge University Press, 2000. – 342 p. – Text: immediate.

350. Inclusion and pupil achievement / A. Dyson, P. Farrell, F. Polat, G. Hutcheson, F. Gallannaugh. – Text: electronic // Research Rep. No. RR578. – London: Department for Education and Skills. – URL:

<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/ACFC9F.pdf> (date of access: 06.12.2021)

351. Katz, J. The three block model of universal design for learning (UDL): engaging students in inclusive education / J. Katz // Canadian Journal of Education. – 2013. – Vol. 36. – № 1. – P. 153–194. – Text: electronic. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/286055447\\_The\\_Three-Block\\_model\\_of\\_universal\\_design\\_for\\_learning\\_UDL\\_Engaging\\_students\\_in\\_inclusive\\_education](https://www.researchgate.net/publication/286055447_The_Three-Block_model_of_universal_design_for_learning_UDL_Engaging_students_in_inclusive_education) (date of access: 01.07.2020)

352. Kowalski R.M. Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations / R.M. Kowalski, C. Fedina // Research in Autism Spectrum Disorders. – 2011. – № 5. – P. 1202–1208. – Text: immediate.

353. Locke, E.A. The Nature and Causes of Job Satisfaction / E.A. Locke // Handbook of Industrial and Organizational Psychology. – Chicago, 1976. – P. 1297–1349. – Text: immediate.

354. Mepham, S. Disabled children: The right to feel safe / S. Mepham // Child care in practice. – 2010. – № 16. – P. 19–34. – Text : immediate.

355. Nwazuo, I. A. Challenges of inclusive educational practices in Nigeria / I. A. Nwazuo. – Text: electronic // The Journal of Advocacy and rehabilitation in Special Education (JARSE). – URL: [http://www/readbag.com/hiproweb-fileadmin-cdroms-education-educationintegree](http://www.readbag.com/hiproweb-fileadmin-cdroms-education-educationintegree) (date of access: 03.07.2022).

356. Olweus, D. Bullying at school: What we know what we can do / D. Olweus. – N.Y. : Wiley-Blackwell, 1993. – 121 p. – Text: immediate.

357. Onuigbo, N. Regular Schools' Needs for Creating an Inclusive Learning-Friendly Environment / N. Onuigbo, N. Liziana, Dr. N. Eze Uche. – Text: electronic // Global Voice of Educators. – Vol. 1. – № 1. – June 2012. – URL: [http://globaleducators.org/downloads/global\\_voice\\_of\\_educators/1%202012%20-%206.pdf](http://globaleducators.org/downloads/global_voice_of_educators/1%202012%20-%206.pdf) (date of access: 25.05.2022).

358. Pivik, J. Barriers and Facilitators to Inclusive Education, *Exceptional Children* / J. Pivik, J. McComas, M. and Laflamme. – 2002. – № 69 (1). – P. 97–107. – Text: immediate.

359. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation / C.R. Cook, K.R. Williams, N.G. Guerra, T. E. Kim, S. Sadek // *School Psychology Quarterly*. – 2010. – № 25. – P. 65–83. – Text: immediate.

360. Sander, A. Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration / A. Sander. – München, 2003. – 105 p. – Text: immediate.

361. 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* / Edited by Irina S. Karabulatova. – 2019. – Vol. 374. – P. 403–408. – Text: immediate.

362. Slusareva, E. Parents' psychological readiness as a condition for psychological safety of an inclusive educational environment / E. Slusareva, N. Mizina, A. Dontsov. – Text: electronic // *E3S Web of Conferences*. – Rostov–Don, 2020. – P. 20012. – DOI 10.1051/e3sconf/202021020012.



## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### **Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики (Е.С. Слюсарева)**

Методика состоит из трех опросников, позволяющих оценить педагогическую (теоретическую и практическую готовность) и психологическую (личностную готовность) подструктуры.

Разработка «Опросника сформированности знаний в области реализации инклюзивного образования» (теоретическая готовность) производилась с опорой на теоретические положения о готовности педагога, выдвинутые в исследованиях О.С. Кузьминой, И.Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловской и др., а также метод экспертных оценок.

Экспертами в количестве 45 человек выступили преподаватели высшей школы педагогических вузов: Алтайского государственного педагогического университета (г. Барнаул); Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна, (Армения, г. Ереван); Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы (г. Уфа); Дагестанского государственного педагогического университета (г. Махачкала); Забайкальского государственного университета (г. Чита); Московского государственного психолого-педагогического государственного университета (г. Москва); Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск); Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Пермь), а также педагоги, имеющие стаж работы в инклюзивной образовательной среде.

В опроснике две части. Первая представлена вопросами закрытого типа, она имеет целью выявление уровня сформированности теоретической готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики. Вторая часть – вопросы открытого и смешанного типа, которые направлены на получение информации о респонденте и выявление запроса педагогов на тот или иной вид поддержки: образовательной, методической, психологической и т.д.

Для оценки итогового уровня сформированности теоретической готовности используется шкала интервального значения, в соответствии с которой: 18–30 баллов (1–1,7) – низкий уровень, 31–42 (1,8–2,4) – средний уровень, 43–54 (2,5–3) баллов – высокий уровень.

Для выявления уровней сформированности практической готовности был разработан «Опросник сформированности умений в области реализации инклюзивного образования». Технология разработки опросника аналогична предыдущей: были выдвинуты и обоснованы теоретические положения о практической готовности педагога, структура практической готовности, исходя из которой – совокупность практических умений педагогов в области инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для оценки итогового уровня сформированности практического компонента готовности используется шкала интервального значения, в соответствии с которой: 31-51 баллов – низкий уровень, 52-72 – средний уровень, 73-93 баллов – высокий уровень. На уровне средних значений диапазон будет соответствовать оценкам теоретического компонента готовности: 1-1,7 – низкий уровень, 1,8-2,4 – средний уровень, 2,5-3 балла – высокий уровень.

Содержание личностной готовности представлено особыми психическими состояниями, профессионально важными качествами личности педагога (эмпатия, профессиональная толерантность и др.) и специальными способностями, необходимыми для успешного осуществления профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования.

Методики диагностики этих качеств и состояний, влияющих на продуктивность профессиональной деятельности, широко представлены в научной литературе (Г. Айзенк, В.В. Бойко, Ю.А. Макаров и др.). Однако же методик, направленных на выявление трудностей, которые появляются у педагогов в процессе взаимодействия с детьми, имеющими ОВЗ, в литературе недостаточно.

Именно это обусловило необходимость разработки третьего «Опросника, направленного на выявление психологических барьеров взаимодействия, которые возникают у педагогов в процессе реализации инклюзивной практики». Построение опросника так же опиралось на теории психологических барьеров, метод экспертных оценок, в результате чего нами были определены утверждения, позволяющие выявить наличие и степень выраженности трех групп барьеров, возникающих в процессе взаимодействия в инклюзивной образовательной среде: психолого-познавательные, эмоциональные и коммуникативные.

Для оценки итогового уровня выраженности психологических барьеров педагога используется шкала интервального значения, в соответствии с которой: 0-10 баллов (0-0,9) – низкий уровень, 11-20 баллов (1-2) – средний уровень, 21-30 баллов (2,1-3) – высокий уровень – наибольшая выраженность барьеров.

Стимульный материал опросников представлен ниже.

## Опросник сформированности знаний в области реализации инклюзивного образования

### УВАЖАЕМЫЕ ПЕДАГОГИ!

Мы рады узнать Ваше мнение по ряду вопросов.

Ваши ответы позволят нам оптимизировать процесс внедрения инклюзивной культуры и практики в образовательные организации Ставропольского края.

Оцените представленные ниже утверждения по 3-х-балльной шкале:

- 1- низкий уровень сформированности знаний
- 2- удовлетворительный уровень сформированности знаний
- 3 - высокий уровень сформированности знаний

#### Часть 1

№ п/п	Знания и способности	Балл
1.	Знание основ психодиагностики и основных признаков отклонений в развитии детей	
2.	Знание и понимание что такое инклюзивное образование и чем оно отличается от других форм образования	
3.	Знание основных нормативных документов в области инклюзивного образования (Законы РФ, Стандарты, САНПИН и т.д.)	
4.	Знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ	
5.	Знание специальных методик преподавания детям с ОВЗ	
6.	Представление о специальных технических средствах для детей с ОВЗ	
7.	Знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием	
8.	Знание особенностей организации взаимодействия учащихся в инклюзивном классе	
9.	Знание технологий организации работы с родителями (консультирование, групповые занятия и т.п.)	
10.	Оцените Ваши знания об особых образовательных потребностях следующих категорий детей:	
	1) знание ООП детей с умственной отсталостью;	
	2) знание ООП детей с задержкой психического развития;	
	3) знание ООП детей с нарушением слуха;	
	4) знание ООП детей с нарушением зрения;	
	5) знание ООП детей с нарушениями речи;	
	6) знание ООП детей с нарушением опорно – двигательного аппарата;	
	7) знание ООП детей с расстройствами аутистического спектра	
11.	Знание основных положений Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	
12.	Знание основных положений Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	
	Итого:	

**Часть 2. Уважаемые педагоги, просим Вас ответить на следующие вопросы:**

1. Укажите, пожалуйста, Ваши данные (при желании анкета может остаться анонимной):

2. Укажите, пожалуйста, Ваш стаж педагогической работы \_\_\_\_\_
3. Укажите, пожалуйста, Ваше образование \_\_\_\_\_
4. Укажите, пожалуйста, Вашу должность \_\_\_\_\_
5. Укажите образовательное учреждения, в котором Вы работаете \_\_\_\_\_

6. Укажите имеющуюся у Вас квалификационную категорию \_\_\_\_\_

7. Где и когда в течение последних 5 лет Вы проходили курсовую подготовку, по какой теме?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Какие знания, на Ваш взгляд, Вам еще необходимы для осуществления инклюзивной формы образования? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Отметьте (обведите или подчеркните) в какой помощи Вы нуждаетесь в первую очередь для реализации инклюзивного подхода в образовании (возможно несколько вариантов ответов):

- программы повышения квалификации в области психологии и педагогики ребенка со специальными образовательными потребностями;
- программы повышения стрессоустойчивости;
- материально-техническое обеспечение учреждения;
- программно-методическое обеспечение образовательного процесса;
- программы для детей и родителей по преодолению негативного отношения к совместному образованию;
- дополнительное кадровое обеспечение (учителя-дефектологи, врачи, психологи, логопеды, тьюторы);
- консультативная помощь представителей научного сообщества в сфере инклюзивного образования;
- круглый стол по обмену опытом с коллегами, работающими в системе инклюзивного образования;
- взаимопосещение уроков внутри школьного коллектива, в том числе и дефектолога;
- стажировка у более опытных педагогов;
- не вижу необходимости в помощи;
- другое (напишите что) \_\_\_\_\_.

10. Отметьте, какие ресурсы имеются в вашем учреждении для реализации идеи совместного образования детей с отклонениями в развитии:

- междисциплинарная высококвалифицированная команда специалистов;
- материально-техническое обеспечение;
- учебно-методические наработки;
- психологическая готовность детской популяции;
- психологическая готовность родительской популяции;
- затрудняюсь ответить;
- другое (напишите что) \_\_\_\_\_

**Опросник сформированности умений в области реализации  
инклюзивного образования  
УВАЖАЕМЫЕ ПЕДАГОГИ!**

Мы рады узнать Ваше мнение по ряду вопросов.

Ваши ответы позволят нам оптимизировать процесс внедрения инклюзивной культуры и практики в образовательные организации Ставропольского края.

Оцените сформированность Ваших умений в области реализации инклюзивного образования:

- 1- низкий уровень сформированности умения
- 2- удовлетворительный уровень сформированности умения
- 3 - высокий уровень сформированности умения

№ п/п	Виды умений	Балл
1.	Аналитические и прогностические умения:	
1.1.	Анализировать и оценивать уровень развития ребенка, выявлять существующие проблемы, их причины, условия и характер их возникновения	
1.2.	Использовать знания при решении конкретной методической проблемы	
1.3.	Анализировать конкретные ситуации, оценивать и учитывать их при организации взаимодействия с детьми с ООП	
1.4.	На основе анализа достигнутых результатов выдвигать и обосновывать прогноз психического развития ребенка и соответствующий ему образовательный маршрут	
	Итого:	
2.	Проектировочные умения	
2.1.	Проектировать результаты урока в инклюзивном классе, планировать пути осуществления педагогических воздействий	
2.2.	Выделять и четко формулировать задачи урока, определять условия их решения	
2.3.	Моделировать деятельность и выбирать методы, средства и организационные формы инклюзивного урока	
2.4.	Проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием	
	Итого:	
3.	Организаторские умения	
3.1	Управлять поведением и активностью детей в инклюзивном классе, используя различные формы, методы и приемы	
3.2	Быстро принимать решения в нестандартных ситуациях и находить оптимальные средства психолого-педагогического воздействия	
3.3	Организовывать диалоговое взаимодействие, создавать условия, позволяющие ребенку с ОВЗ выступить в разных позициях	
3.4.	Четко, лаконично и доступно излагать детям задания, требования, правила, учитывая уровень психического развития ребенка (с нарушением зрения, слуха и т.д.)	
3.5.	Создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства	
3.6.	Использовать ресурсы, имеющиеся у образовательной организации для развития всех детей	
4.	Коммуникативные умения	

## Продолжение таблицы

№ п/п	Виды умений	Балл
4.1.	Устанавливать взаимодействие с детьми в соответствии с их возрастными, индивидуальными особенностями	
4.2.	Применять различные способы педагогического взаимодействия в работе с родителями детей с нормальным развитием и детей с ООП	
4.3.	Умение располагать к себе, при необходимости перестраивать взаимоотношения, находить индивидуальный подход к ребенку	
4.4.	Адекватно воспринимать и интерпретировать сигналы детей, получаемые в ходе совместной деятельности	
4.5.	Определять по внешним проявлениям и поступкам детей изменение их психического состояния (истощение, утомляемость и т.п.)	
4.6.	Эффективно взаимодействовать с другими специалистами в решении вопросов инклюзивного образования детей с ООП	
4.7.	Создавать благоприятную и психологически комфортную социальную среду с привлечением родителей и членов семьи всех детей	
	Итого:	
5.	Рефлексивные умения	
5.1.	Анализировать свои профессиональные действия с точки зрения их соответствия цели	
5.2.	Выделять сравнительную эффективность применяемых средств и методов работы с разными категориями детей	
5.3.	Анализировать достижения и недостатки в работе с детьми и пути их устранения	
5.4.	Анализировать уровень собственной профессиональной готовности и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды	
	Итого:	
6.	Умения и трудовые действия, предусмотренные Профессиональным стандартом педагога	
6.1.	Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании	
6.2.	Выявлять в ходе наблюдения поведенческие и личностные проблемы обучающихся, связанные с особенностями их развития	
6.3.	Осваивать и применять психолого-педагогические технологии, необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся (с особыми образовательными потребностями)	
6.4.	Понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.)	
	Итого:	
7.	Умения, связанные с разработкой и реализацией АООП НОО (адаптированной основной общеобразовательной программы) и ИООП (индивидуальной программы образования)	
7.1.	Способность к построению и корректировке индивидуальной программы образования детей с ООП	
7.2.	Способность к построению и реализации адаптированной общеобразовательной программы для разных категорий детей с ООП	
	Итого:	

## Опросник «Психологические барьеры педагогов в процессе взаимодействия в инклюзивной образовательной среде»

### УВАЖАЕМЫЕ ПЕДАГОГИ!

Мы рады узнать Ваше мнение по ряду вопросов. Ваши ответы позволят нам оптимизировать процесс внедрения инклюзивной культуры и практики в образовательные организации Ставропольского края.

Отметьте трудности, которые возникали у Вас в процессе реализации инклюзивной практики. Оцените степень их выраженности:

- 1- нет затруднений
- 2- выражены незначительно
- 3- средняя степень выраженности
- 4- значительно выражены

№ п/п	Виды барьеров	Оценка
<b>1.</b>	<b>Психолого-познавательные барьеры</b>	
1.1	Трудности выбора и переноса знаний о психологических особенностях детей с ОВЗ в процесс инклюзивного образования	
1.2.	Несформированность практических умений взаимодействия с ребёнком с ОВЗ	
	Итого:	
<b>2.</b>	<b>Эмоциональные барьеры:</b>	
2.1.	Барьер неверия в собственные силы (в реализации инклюзивного образования)	
2.2.	Барьер психической напряженности (тревожность, фрустрированность, невозможность инициировать контакт с ребенком с ОВЗ и т.п.)	
2.3.	Барьер страха в общении с ребенком, имеющим отклонения в развитии	
2.4.	Барьер стыда и вина, возникающий из-за неловкости за себя	
	Итого:	
<b>3.</b>	<b>Коммуникативные барьеры:</b>	
3.1.	Смысловой или семантический (придание одному и тому же понятию, суждению разного значения)	
3.2.	Логический (логика рассуждения педагога слишком сложна для восприятия ребенка с ОВЗ)	
3.3.	Фонетический (нарушения речи, искаженный грамматический строй речи и т.п. особенности речи ребенка с ОВЗ затрудняют ее восприятие)	
3.4.	Лингвистический (языковой) барьер (не знание средств передачи информации детям с ОВЗ (жестовой речи, дактилологии, шрифта Брайля и т.д.) в связи с чем педагог и дети «разговаривают на разных языках»)	
	Итого:	
	<b>ВСЕГО:</b>	

Другие затруднения

Какие, на Ваш взгляд, причины этих затруднений? \_\_\_\_\_

Что нужно сделать, чтобы уменьшить выраженность трудностей, возникающих в процессе инклюзивного образования? \_\_\_\_\_

**Спасибо за участие в опросе!**

## Приложение 2

Средние значения показателей психологической безопасности и готовности обучающихся 2-4 классов на констатирующем этапе эксперимента

№ п/п	Методики и показатели	КГ (n=227)	ЭГ (n=226)
	<b>2 классы</b>	<b>N=78</b>	<b>N=75</b>
<b>1.</b>	<b>Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды</b>		
1.	Психологическая безопасность образовательной среды (И.А. Баева, адапт. Л.С. Решиковой):	2,86	2,85
1.1.	<i>Отношение</i>	2,52	2,51
1.2.	<i>Удовлетворенность</i>	3,42	3,41
1.3.	<i>Защищенность</i>	2,64	2,66
2.	Удовлетворенность предметной средой и организацией образовательного процесса (М.В. Лукьянова, Н.В. Калинина; адапт. Н.П. Бадьиной)	7,0	7,1
3.	Отношение к классному руководителю (Т.А. Огнева)	8,4	8,5
4.	Неоконченные предложения	1,5	1,4
<b>2.</b>	<b>Готовность к позитивному взаимодействию</b>		
1.	Самооценка навыков толерантного поведения (Я. А. Батрак):	<b>3,3</b>	<b>3,4</b>
1.1.	<i>Коммуникативная компетентность</i>	3,3	3,4
1.2.	<i>Эмпатия</i>	3,5	3,4
1.3.	<i>Ассертивность</i>	3,1	3,2
1.4.	<i>Ценностные ориентации</i>	4,0	3,9
1.5.	<i>Эмоциональная устойчивость</i>	2,6	2,5
2.	Карта наблюдения (экспертная оценка)	2,3	2,4
3.	Методика «Как поступить?»	2,8	2,7
	<b>3 классы</b>	<b>N=69</b>	<b>N=80</b>
<b>1.</b>	<b>Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды</b>		
1.	Психологическая безопасность образовательной среды (И.А. Баева, адапт. Л.С. Решиковой):	3,0	3,0
1.1.	<i>Отношение</i>	2,74	2,52
1.2.	<i>Удовлетворенность</i>	3,71	4,01
1.3.	<i>Защищенность</i>	2,55	2,42
2.	Удовлетворенность предметной средой	6,8	6,8
3.	Отношение к классному руководителю	8,6	8,5
4.	Неоконченные предложения	2,1	2,0
<b>2.</b>	<b>Готовность к позитивному взаимодействию</b>		
1.	Самооценка навыков толерантного поведения (Я.А. Батрак):	<b>3,4</b>	<b>3,6</b>
1.1.	<i>Коммуникативная компетентность</i>	3,6	3,9
1.2.	<i>Эмпатия</i>	3,8	3,9
1.3.	<i>Ассертивность</i>	2,9	3,6
1.4.	<i>Ценностные ориентации</i>	4,0	4,2
1.5.	<i>Эмоциональная устойчивость</i>	2,4	2,4
2.	Карта наблюдения (экспертная оценка)	2,6	2,8
3.	Методика «Как поступить?»	3,4	3,3



Продолжение таблицы

№ п/п	Методики и показатели	КГ (n=227)	ЭГ (n=226)
	<b>4 классы</b>	<b>N=80</b>	<b>N=71</b>
<b>1.</b>	<b>Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды</b>		
1.	Психологическая безопасность образовательной среды (И.А. Баева, адапт. Л.С. Решиковой):	<b>2,7</b>	<b>2,7</b>
1.1.	<i>Отношение</i>	2,4	2,2
1.2.	<i>Удовлетворенность</i>	3,5	3,6
1.3.	<i>Защищенность</i>	2,2	2,1
2.	Удовлетворенность предметной средой	6,7	6,9
3.	Отношение к классному руководителю	8,0	7,9
4.	Неоконченные предложения	2,0	1,9
<b>2.</b>	<b>Готовность к позитивному взаимодействию</b>		
1.	Самооценка навыков толерантного поведения (Я.А. Батрак)	<b>3,2</b>	<b>3,4</b>
1.1.	<i>Коммуникативная компетентность</i>	3,5	3,9
1.2.	<i>Эмпатия</i>	4,0	3,7
1.3.	<i>Ассертивность</i>	2,5	3,3
1.4.	<i>Ценностные ориентации</i>	4,2	3,9
1.5.	<i>Эмоциональная устойчивость</i>	1,9	2,2
2.	Карта наблюдения (экспертная оценка)	2,8	2,7
3.	Методика «Как поступить?»	3,2	3,5

## Список значимых корреляций обучающихся 2-4 классов

2 классы, n= 153. Всего: 53 взаимосвязи

Критические значения:  $p=0,05$  коэффициент 0,17;  $p=0,01$  коэффициент 0,23;  $p=0,001$  коэффициент 0,29

№п /п	R	Признак 1	Признак 2
1.	0,982	Общий индекс ПБС (психологической безопасности инклюзивной образовательной среды)	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС
2.	0,882	Общий индекс ПБС	Отношение к инклюзивной образовательной среде (ИОС)
3.	0,780	Общий индекс ПБС	Отношение к учителю
4.	0,564	Общий индекс ПБС	Защищенность от насилия в ИОС
5.	0,501	Общий индекс ПБС	Коммуникативная компетентность
6.	0,473	Общий индекс ПБС	Общий индекс толерантности
7.	0,432	Общий индекс ПБС	Субъективное чувство безопасности
8.	0,397	Общий индекс ПБС	Эмпатия
9.	0,394	Общий индекс ПБС	Как поступить (поведенческий компонент толерантности)
10.	0,826	Отношение к инклюзивной образовательной среде (ИОС)	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС
11.	0,809	Отношение к ИОС	Отношение к учителю
12.	0,426	Отношение к ИОС	Общий индекс толерантности
13.	0,409	Отношение к ИОС	Коммуникативная компетентность
14.	0,387	Отношение к ИОС	Как поступить (поведенческий компонент толерантности)
15.	0,362	Отношение к ИОС	Эмпатия
16.	0,352	Отношение к ИОС	Удовлетворенность предметной средой и организацией учебного процесса
17.	0,348	Отношение к ИОС	Субъективное чувство безопасности
18.	0,734	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	Отношение к учителю
19.	0,494	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	Защищенность
20.	0,458	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	Коммуникативная компетентность
21.	0,422	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	Общий индекс толерантности
22.	0,411	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	Субъективное чувство безопасности
23.	0,356	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	Как поступить (поведенческий компонент толерантности)
24.	0,355	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	Эмпатия
25.	0,472	Защищенность от насилия в ИОС	Отношение к учителю

## Продолжение таблицы

№п /п	Р	Признак 1	Признак 2
26.	0,378	Защищенность от насилия в ИОС	Эмпатия
27.	0,368	Защищенность от насилия в ИОС	Коммуникативная компетентность
28.	0,375	Защищенность от насилия в ИОС	Общий индекс толерантности
29.	0,353	Защищенность от насилия в ИОС	Ценностные ориентации
30.	0,348	Защищенность от насилия в ИОС	Ассертивность
31.	0,343	Защищенность от насилия в ИОС	Субъективное чувство безопасности
32.	0,504	Отношение к учителю	Удовлетворенность предметной средой и организацией учебного процесса
33.	0,475	Отношение к учителю	Эмпатия
34.	0,408	Отношение к учителю	Общий индекс толерантности
35.	0,313	Отношение к учителю	Ассертивность
36.	0,308	Отношение к учителю	Ценностные ориентации
37.	0,363	Субъективное чувство безопасности	Коммуникативная компетентность
38.	0,318	Субъективное чувство безопасности	Общий индекс толерантности
39.	-0,540	Социометрический статус	Эмпатия
40.	-0,511	Социометрический статус	Общий индекс толерантности
41.	-0,509	Социометрический статус	Ценностные ориентации
42.	-0,344	Социометрический статус	Ассертивность
43.	0,452	Как поступить (поведен. компонент толерантности)	Коммуникативная компетентность
44.	0,353	Как поступить (поведен. компонент толерантности)	Экспертная оценка
45.	0,741	Коммуникативная компетентность	Общий индекс толерантности
46.	0,437	Коммуникативная компетентность	Эмоциональная устойчивость
47.	0,308	Коммуникативная компетентность	Ассертивность
48.	0,305	Коммуникативная компетентность	Ценностные ориентации
49.	0,847	Эмпатия	Ассертивность
50.	0,737	Общий индекс толерантности	Эмпатия
51.	0,745	Общий индекс толерантности	Ассертивность
52.	0,586	Общий индекс толерантности	Эмоциональная устойчивость
53.	0,413	Общий индекс толерантности	Ценностные ориентации

3 классы, n= 149

Всего: 35 взаимосвязей

Критические значения:  $p=0,05$  коэффициент 0,17;  $p=0,01$  коэффициент 0,22;  $p=0,001$  коэффициент 0,28

№ п/п	R	Признак 1	Признак 2
1.	0,853	Общий индекс ПБС (психологической безопасности инклюзивной образовательной среды)	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС
2.	0,825	Общий индекс ПБС	Отношение к инклюзивной образовательной среде (ИОС)
3.	0,429	Общий индекс ПБС	Защищенность от насилия в ИОС
4.	0,329	Общий индекс ПБС	Отношение к учителю
5.	0,318	Общий индекс ПБС	Ассертивность
6.	0,313	Общий индекс ПБС	Как поступить (поведен. компонент толерантности)
7.	0,310	Общий индекс ПБС	Субъективное чувство безопасности
8.	0,568	Отношение к инклюзивной образовательной среде (ИОС)	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС
9.	0,483	Отношение к ИОС	Отношение к учителю
10.	0,399	Отношение к ИОС	Субъективное чувство безопасности
11.	0,388	Отношение к ИОС	Эмпатия
12.	0,377	Отношение к ИОС	Ассертивность
13.	0,305	Отношение к ИОС	Общий индекс толерантности
14.	0,432	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	Экспертная оценка
15.	0,457	Отношение к учителю	Субъективное чувство безопасности
16.	0,337	Отношение к учителю	Ассертивность
17.	0,332	Отношение к учителю	Эмпатия
18.	- 0,353	Социометрический статус	Ассертивность
19.	-0,319	Социометрический статус	Эмпатия
20.	0,444	Как поступить (поведенческий компонент толерантности)	Эмпатия
21.	0,422	Как поступить (поведенческий компонент толерантности)	Ценностные ориентации
22.	0,417	Как поступить (поведенческий компонент толерантности)	Ассертивность
23.	0,321	Экспертная оценка	Эмпатия
24.	0,316	Экспертная оценка	Ассертивность
25.	0,359	Коммуникативная компетентность	Ценностные ориентации
26.	- 0,316	Коммуникативная компетентность	Субъективное чувство безопасности
27.	0,911	Эмпатия	Ассертивность

## Продолжение таблицы

№ п/п	P	Признак 1	Признак 2
28.	0,302	Эмпатия	Эмоциональная устойчивость
29.	0,392	Ассертивность	Эмоциональная устойчивость
30.	0,765	Общий индекс толерантности	Ассертивность
31.	0,719	Общий индекс толерантности	Эмоциональная устойчивость
32.	0,706	Общий индекс толерантности	Эмпатия
33.	0,558	Общий индекс толерантности	Коммуникативная компетентность
34.	0,484	Общий индекс толерантности	Ценностные ориентации
35.	0,458	Общий индекс толерантности	Как поступить (поведенческий компонент толерантности)

4 классы, n = 138.

Всего: 42 взаимосвязи.

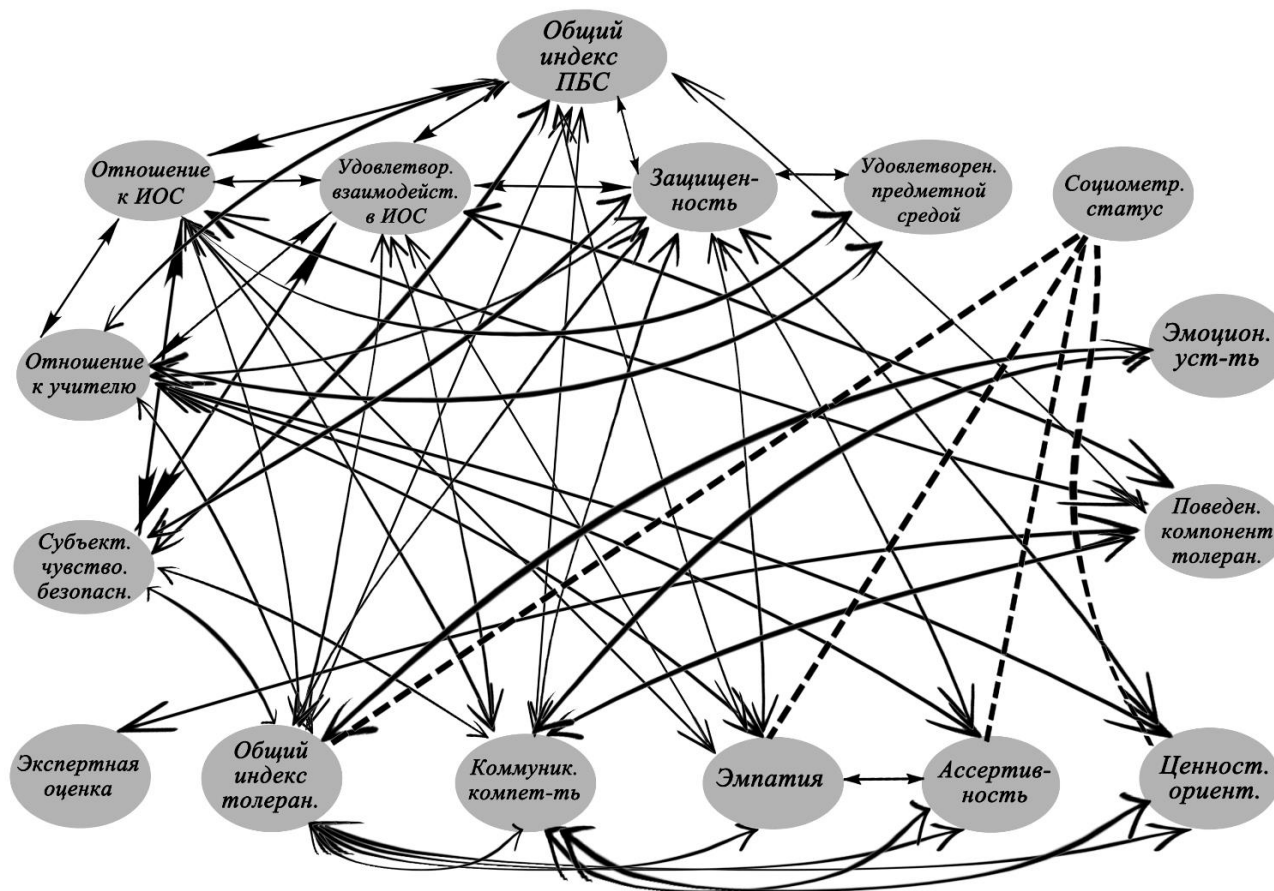
Критические значения:  $p=0,05$  коэффициент 0,17;  $p=0,01$  коэффициент 0,23;  $p=0,001$  коэффициент 0,29

№ п/п	P	Признак 1	Признак 2
1.	0,899	Общий индекс ПБС (психологической безопасности инклюзивной образовательной среды)	Отношение к ИОС
2.	0,812	Общий индекс ПБС	Защищенность от насилия
3.	0,794	Общий индекс ПБС	Отношение к учителю
4.	0,705	Общий индекс ПБС	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС
5.	0,428	Общий индекс ПБС	Коммуникативная компетентность
6.	0,414	Общий индекс ПБС	Ценностные ориентации
7.	0,408	Общий индекс ПБС	Общий индекс толерантности
8.	0,351	Общий индекс ПБС	Удовлетворенность предметной средой и организацией учебного процесса
9.	0,310	Общий индекс ПБС	Экспертная оценка
10.	0,799	Отношение к инклюзивной образовательной среде (ИОС)	Отношение к учителю
11.	0,543	Отношение к ИОС	Коммуникативная компетентность
12.	0,536	Отношение к ИОС	Удовлетворённость взаимодействиями в ИОС
13.	0,455	Отношение к ИОС	Общий индекс толерантности
14.	0,415	Отношение к ИОС	Ценностные ориентации

## Продолжение таблицы

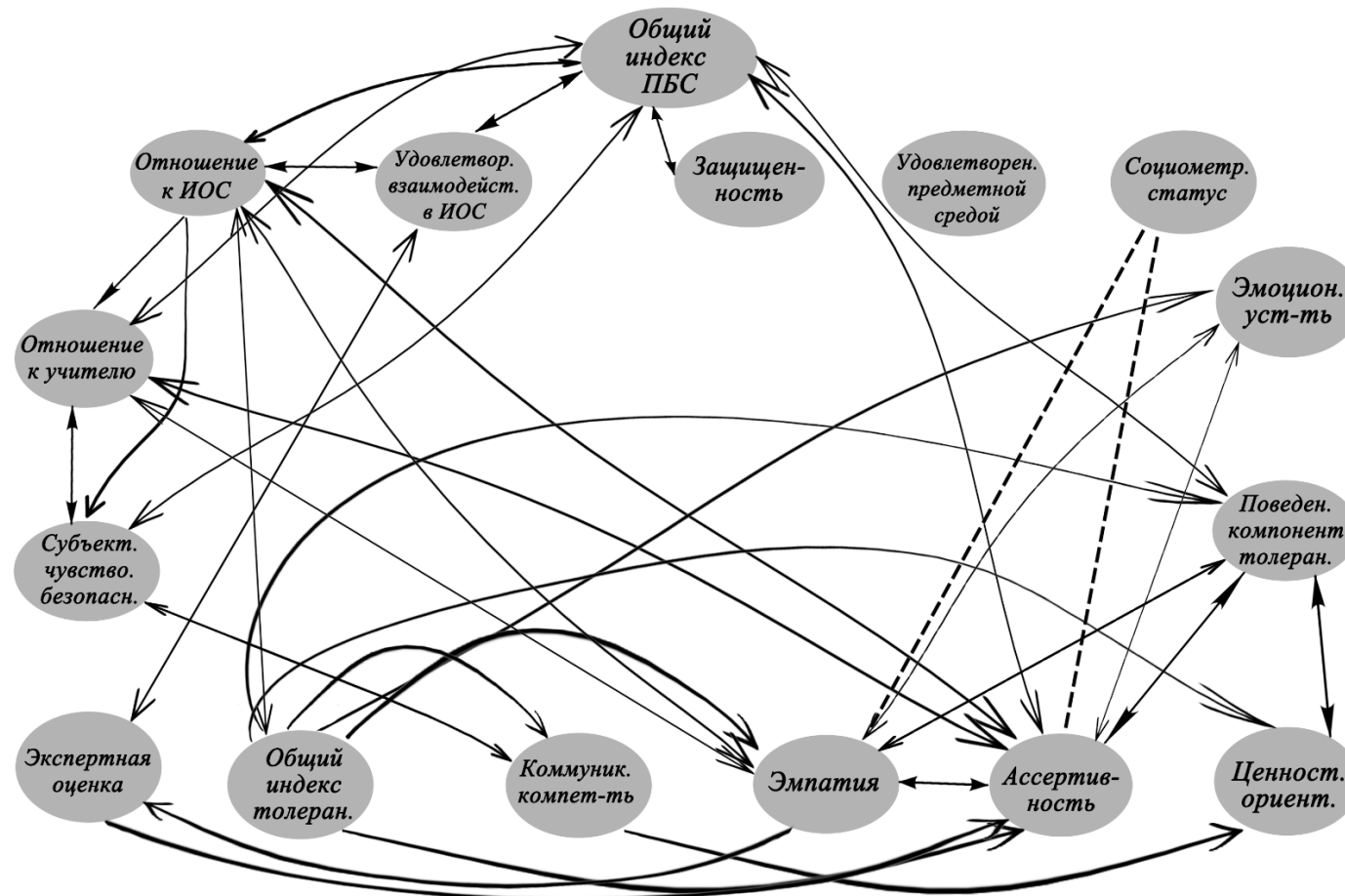
№ п/п	Р	Признак 1	Признак 2
15.	0,404	Отношение к ИОС	Как поступить (поведенческий компонент толерантности)
16.	0,360	Отношение к ИОС	Экспертная оценка
17.	0,567	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	Защищенность от насилия
18.	0,522	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	Отношение к учителю
19.	0,373	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	Удовлетворенность предметной средой и организацией учебного процесса
20.	0,563	Защищенность от насилия в ИОС	Отношение к учителю
21.	0,443	Защищенность от насилия в ИОС	Ценностные ориентации
22.	0,333	Защищенность от насилия в ИОС	Общий индекс толерантности
23.	0,304	Защищенность от насилия в ИОС	Удовлетворенность предметной средой и организацией учебного процесса
24.	0,483	Отношение к учителю	Коммуникативная компетентность
25.	0,415	Отношение к учителю	Общий индекс толерантности
26.	0,317	Отношение к учителю	Экспертная оценка
27.	0,301	Отношение к учителю	Ценностные ориентации
28.	0,501	Субъективное чувство безопасности	Ассертивность
29.	0,469	Субъективное чувство безопасности	Коммуникативная компетентность
30.	0,416	Субъективное чувство безопасности	Общий индекс толерантности
31.	0,305	Субъективное чувство безопасности	Ценностные ориентации
32.	0,426	Как поступить (поведенческий компонент толерантности)	Коммуникативная компетентность
33.	0,410	Как поступить (поведенческий компонент толерантности)	Общий индекс толерантности
34.	0,389	Экспертная оценка	Коммуникативная компетентность
35.	0,321	Коммуникативная компетентность	Эмоциональная устойчивость
36.	0,898	Эмпатия	Ассертивность
37.	0,303	Эмпатия	Эмоциональная устойчивость
38.	0,847	Общий индекс толерантности	Эмпатия
39.	0,762	Общий индекс толерантности	Ассертивность
40.	0,631	Общий индекс толерантности	Коммуникативная компетентность
41.	0,599	Общий индекс толерантности	Эмоциональная устойчивость
42.	0,383	Общий индекс толерантности	Ценностные ориентации

## Корреляционная плеяда младших школьников 2-х классов



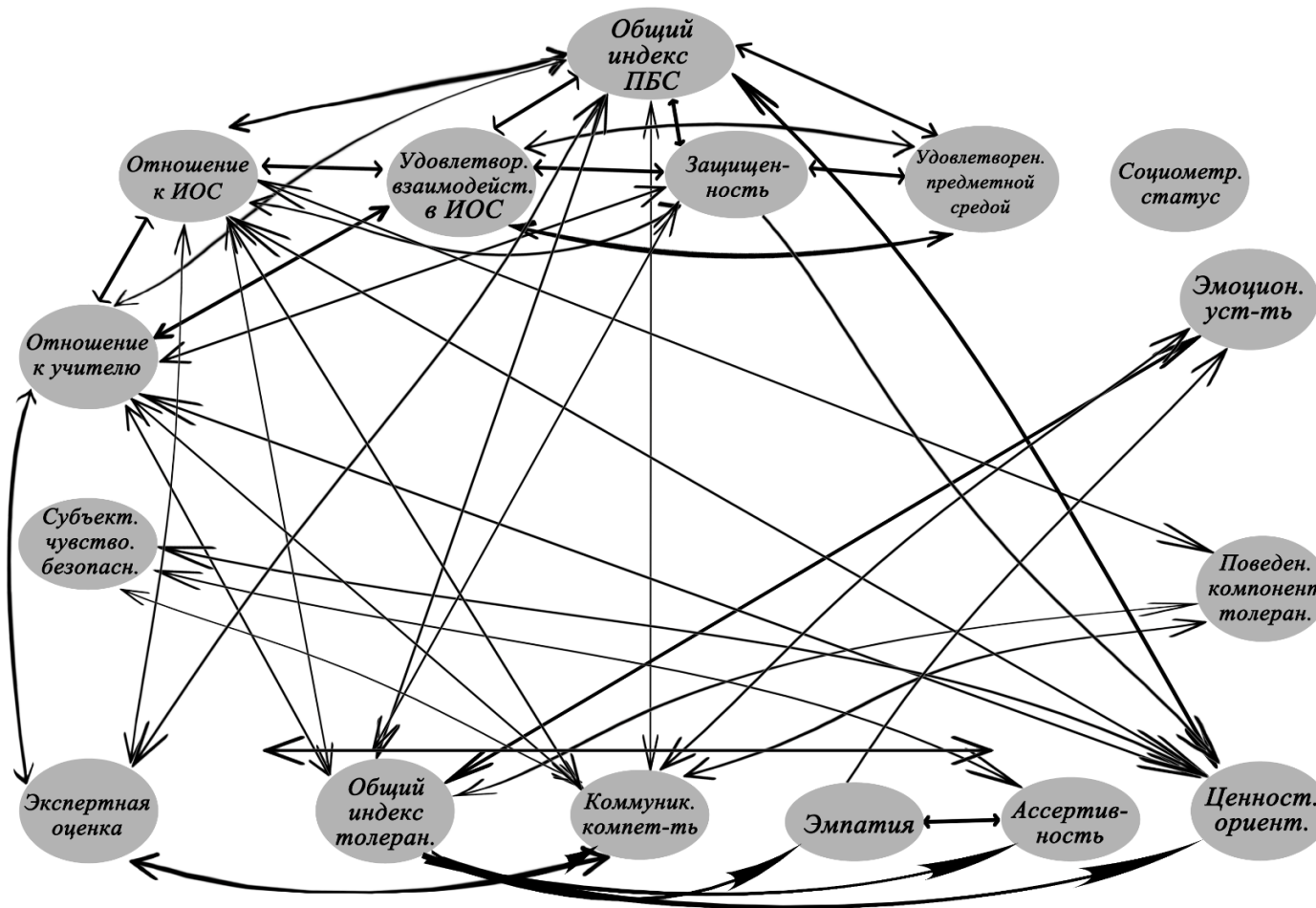
Примечание: — обозначены прямые (положительные) корреляции; - - - - - обратные (отрицательные) корреляции.

## Корреляционная плеяда младших школьников 3-х классов





## Корреляционная плеяда младших школьников 4-х классов



Наименование вариант (переменных) матрицы компонент факторной структуры безопасности младших школьников

Варианты	Наименование вариант
VAR00001	Толерантное поведение
VAR00002	Уровень экспертной оценки готовности к позитивному взаимодействию
VAR00003	Коммуникативная компетентность
VAR00004	Эмпатия
VAR00005	Ассертивность
VAR00006	Ценностные ориентации
VAR00007	Эмоциональная устойчивость
VAR00008	Общий индекс толерантности
VAR00009	Удовлетворённость предметной средой и организацией учебного процесса (ОУ)
VAR00010	Отношение к учителю
VAR00011	Субъективное чувство безопасности (наличие тревожности, страхов)
VAR00012	Социометрический статус
VAR00013	Отношение к инклюзивной образовательной среде (ИОС)
VAR00014	Удовлетворенность взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде (ИОС)
VAR00015	Защищенность от насилия
VAR00016	Общий индекс психологической безопасности инклюзивной образовательной среды (ПБС)

Объясненная совокупная дисперсия компонент факторного анализа психологической безопасности учащихся вторых классов

КомпONENT	Начальные собственные значения			Извлечение суммы квадратов нагрузок			Ротация суммы квадратов нагрузок		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %
1	5,804	36,278	36,278	5,804	36,278	36,278	4,352	<b>27,202</b>	27,202
2	2,316	14,478	50,756	2,316	14,478	50,756	2,863	<b>17,893</b>	45,095
3	1,9	11,874	62,63	1,9	11,874	62,63	1,926	<b>12,037</b>	57,133
4	1,337	8,355	70,985	1,337	8,355	70,985	1,772	<b>11,078</b>	68,21
5	1,194	7,464	78,449	1,194	7,464	78,449	1,638	<b>10,239</b>	<b>78,449</b>

Примечание: Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Объясненная совокупная дисперсия выявленных компонент факторной структуры психологической безопасности учащихся третьих классов

КомпONENT	Начальные собственные значения			Извлечение суммы квадратов нагрузок			Ротация суммы квадратов нагрузок		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %
1	4,471	27,942	27,942	4,471	27,942	27,942	3,193	<b>19,958</b>	19,958
2	2,622	16,39	44,332	2,622	16,39	44,332	2,702	<b>16,886</b>	36,844
3	1,695	10,592	54,924	1,695	10,592	54,924	2,029	<b>12,684</b>	49,529
4	1,41	8,81	63,735	1,41	8,81	63,735	1,614	<b>10,086</b>	59,614
5	1,196	7,476	71,21	1,196	7,476	71,21	1,422	<b>8,887</b>	68,501
6	1,133	7,081	78,291	1,133	7,081	78,291	1,327	<b>8,293</b>	76,794
7	1,057	6,608	84,899	1,057	6,608	84,899	1,297	<b>8,105</b>	<b>84,899</b>

Примечание: Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Объяснённая совокупная дисперсия выявленных компонент факторной структуры психологической безопасности учащихся четвертых классов

КомпONENT	Начальные собственные значения			Извлечение суммы квадратов нагрузок			Ротация суммы квадратов нагрузок		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %
1	5,534	34,589	34,589	5,534	34,589	34,589	4,104	<b>25,650</b>	25,650
2	2,633	16,457	51,046	2,633	16,457	51,046	2,992	<b>18,703</b>	44,35
3	1,544	9,651	60,698	1,544	9,651	60,698	2,205	<b>13,780</b>	58,133
4	1,278	7,990	68,687	1,278	7,990	68,687	1,500	<b>9,377</b>	67,510
5	1,197	7,480	76,168	1,197	7,480	76,168	1,385	<b>8,658</b>	<b>76,168</b>

Примечание: Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Средние значения показателей психологической безопасности и готовности педагогов на констатирующем этапе эксперимента

№ п/п	Методики и показатели	КГ	ЭГ
<b>I. Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды</b>			
1.	Психологическая безопасность образовательной среды		
1.1.	Отношение	67	68
	<i>Когнитивный компонент</i>	89	87
	<i>Эмоциональный компонент</i>	77	79
	<i>Поведенческий компонент</i>	35	38
1.2.	Удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействия	2,66	2,7
	<i>Взаимодействие с учителями</i>	2,5	2,4
	<i>Взаимодействие с учениками</i>	<b>3,2</b>	<b>3,3</b>
	<b><i>Взаимодействие с учениками с ОВЗ</i></b>	<b>3,3</b>	<b>3,3</b>
	<i>Взаимодействие с родителями</i>	3,1	3,3
	<b><i>Взаимодействие с родителями детей с ОВЗ</i></b>	<b>3,4</b>	<b>3,6</b>
	<i>Эмоциональный комфорт</i>	<b>3,8</b>	<b>3,9</b>
	<i>Возможность высказать свою точку зрения</i>	2,1	2,4
	<i>Уважение</i>	<b>3,7</b>	<b>3,7</b>
	<i>Сохранение личного достоинства</i>	2,4	2,3
	<i>Возможность обратиться за помощью</i>	2,9	2,9
	<i>Возможность проявления инициативы</i>	1,5	1,6
	<i>Учет личного проблем и трудностей</i>	1,4	1,2
	<i>Внимание к просьбам</i>	2,6	2,7
	<i>Помощь в выборе решения</i>	1,4	1,3
1.3.	Защищенность от насилия	2,73	2,74
	<i>Публичного унижения</i>	2,9	3
	<i>Оскорбления</i>	2,6	2,7
	<i>Высмеивания</i>	2,9	2,7
	<i>Угроз</i>	2,8	2,8
	<i>Обзываний</i>	2,8	2,9
	<i>Делать без желания</i>	2,5	2,7
	<i>Игнорирования</i>	2,7	2,6
	<i>Неуважительного отношения</i>	2,6	2,6
	<i>Недоброжелательности</i>	2,8	2,7
2.	Удовлетворенность жизнедеятельностью в ОУ:	2,8	2,8
	<i>Организация труда</i>	2,8	2,7
	<i>Возможность реализации ПВК</i>	2,7	2,6
	<i>Отношения с учителями и администрацией</i>	2,9	2,8
	<i>Отношения с учащимися и их родителями</i>	2,9	3,0
	<i>Обеспечение деятельности педагога</i>	2,8	2,9

Примечание: курсивом выделены введенные нами характеристики взаимодействия.

№ п/п	Методики и показатели	КГ	ЭГ
3.	Карта готовности образовательного учреждения:	0,56	0,5
	<i>Организация образовательного процесса</i>	0,4	0,3
	<i>Психологическая готовность</i>	0,8	0,7
	<i>Учебно-методическое обеспечение</i>	0,6	0,5
	<i>Информационное обеспечение</i>	0,8	0,8
	<i>Финансовое обеспечение</i>	0,2	0,3
	<i>Материально-техническое обеспечение</i>	0,4	0,3
	<i>Кадровое обеспечение</i>	0,7	0,6
<b>II. Личностно-профессиональная готовность педагога</b>			
1.	Методика психологической диагностики готовности педагога к реализации инклюзивной образовательной практики		
1.1	Теоретическая готовность	2	1,93
	<i>Знания основ диагностики</i>	1,9	2,0
	<i>Знание что такое инклюзивное образование</i>	2,2	2,3
	<i>Знание нормативной документации</i>	2,3	2,0
	<i>Психологические закономерности развития детей с ОВЗ</i>	2,3	2,1
	<i>Специальные методики преподавания</i>	1,9	1,9
	<i>Специальные технические средства</i>	2,1	1,9
	<i>Проектирование учебного процесса</i>	2,3	2,1
	<i>Особенности организации взаимодействия</i>	2,1	2,2
	<i>Технологии работы с родителями</i>	2,1	2,2
	<i>ООП детей с умственной отсталостью</i>	1,6	1,7
	<i>ООП детей с ЗПР</i>	1,7	2,0
	<i>ООП детей с нарушениями слуха</i>	1,9	1,8
	<i>ООП детей с нарушениями зрения</i>	1,7	1,6
	<i>ООП детей с нарушениями речи</i>	1,8	1,7
	<i>ООП детей с нарушениями функций ОДА</i>	1,9	1,6
	<i>ООП детей с РАС</i>	2,0	1,8
	<i>Основные положения ФГОС НОО для учащихся с ОВЗ</i>	2,0	1,8
	<i>Основные положения ФГОС для учащихся с УО</i>	2,1	2,2
1.2	Практическая готовность	2,18	2,15
	<i>Аналитические и прогностические</i>	2,2	2,1
	<i>Проектировочные</i>	2,3	2,1
	<i>Организаторские</i>	2,3	2,2
	<i>Коммуникативные</i>	2,3	2,4
	<i>Рефлексивные</i>	2,1	2,2
	<i>Умения и трудовые действия Профессионального стандарта</i>	2,2	2,1
	<i>Умения разработки АООП</i>	1,9	2,0
1.3	Барьеры инклюзии, из них:	1,7	1,8
	<i>Психолого-познавательные барьеры</i>	2,1	2,2
	<i>Эмоциональные барьеры</i>	1,9	2,0
	<i>Коммуникативные барьеры</i>	1,0	1,1

## Продолжение таблицы

№ п/п	Методики и показатели	КГ	ЭГ
2.	Диагностика эмоциональных барьеров	10,3	10,5
3.	Диагностика стратегий защиты в общении:		
	<i>Миролюбие</i>	9,8	7,8
	<i>Избегание</i>	10,2	11,5
	<i>Агрессия</i>	4,3	4,5
4.	Диагностика профессиональной толерантности	52	56
5.	Диагностика эмпатических способностей	16	20
6.	Самооценка психических состояний:		
	<i>Тревожность</i>	7,8	7,3
	<i>Фрустрация</i>	7,0	6,8
	<i>Агрессивность</i>	6,8	7,2
	<i>Ригидность</i>	7,2	7,1
7.	Ориентированность педагога на модель взаимодействия	3,2	3,3

## Список значимых корреляций на всей выборке педагогов

N=54.

Всего: 52 взаимосвязи.

Критические значения:  $p=0,05$  коэффициент 0,27;  $p=0,01$  коэффициент 0,35;  $p=0,001$  коэффициент 0,44

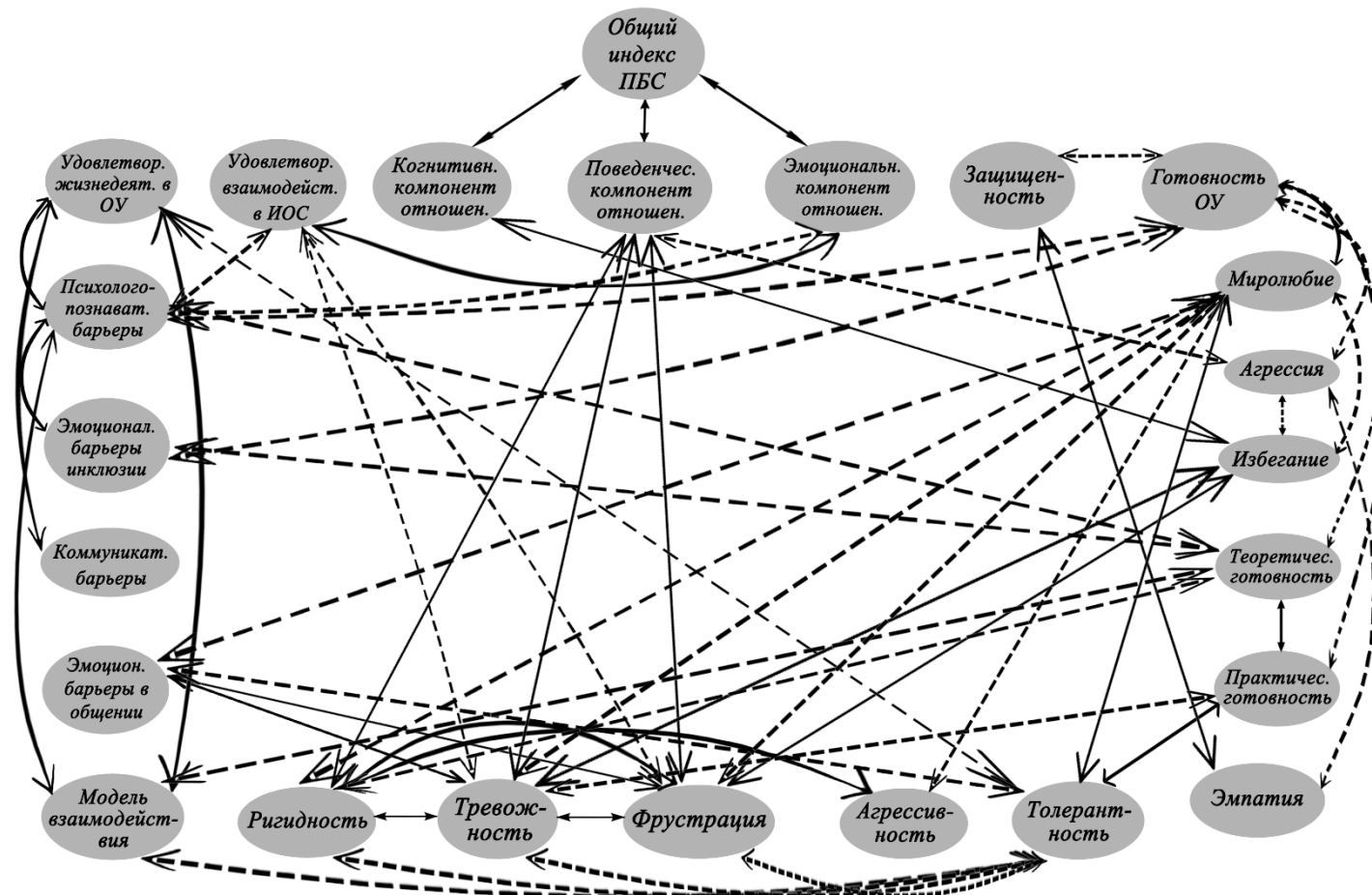
№ п/п	R	Признак 1	Признак 2
1.	0,473	Когнитивный компонент отношения	Избегание
2.	0,372	Поведенческий компонент отношения	Тревожность
3.	0,437	Поведенческий компонент отношения	Фрустрация
4.	0,384	Поведенческий компонент отношения	Ригидность
5.	-0,316	Поведенческий компонент отношения	Агрессия как стратегия
6.	-0,374	Эмоциональный компонент отношения	Психолого-познавательные барьеры
7.	0,381	Эмоциональный компонент отношения	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС
8.	-0,407	Удовлетворённость взаимодействиями в ИОС	Тревожность
9.	-0,422	Удовлетворённость взаимодействиями в ИОС	Фрустрация
10.	-0,421	Удовлетворённость взаимодействиями в ИОС	Психолого-познавательные барьеры
11.	0,309	Защищенность от насилия	Эмпатия
12.	-0,313	Защищенность от насилия	Готовность ОУ к реализации ИО
13.	0,747	Удовлетворённость жизнедеятельностью в ОУ	Модель взаимодействия
14.	0,327	Удовлетворённость жизнедеятельностью в ОУ	Коммуникативные барьеры
15.	0,330	Удовлетворённость жизнедеятельностью в ОУ	Психолого-познавательные барьеры
16.	-0,320	Удовлетворённость жизнедеятельностью в ОУ	Толерантность
17.	0,380	Готовность ОУ к реализации ИО	Миролюбие
18.	-0,328	Готовность ОУ к реализации ИО	Агрессия как стратегия
19.	-0,466	Готовность ОУ к реализации ИО	Психолого-познавательные барьеры
20.	-0,692	Готовность ОУ к реализации ИО	Эмоциональные барьеры инклюзии
21.	-0,331	Готовность ОУ к реализации ИО	Практическая готовность
22.	-0,486	Толерантность	Тревожность
23.	-0,658	Толерантность	Фрустрация
24.	-0,510	Толерантность	Ригидность
25.	0,515	Толерантность	Миролюбие
26.	0,335	Толерантность	Практическая готовность
27.	-0,849	Толерантность	Эмоциональные барьеры в общении
28.	-0,318	Толерантность	Модель взаимодействия
29.	0,822	Тревожность	Фрустрация
30.	0,759	Тревожность	Ригидность
31.	-0,404	Тревожность	Миролюбие
32.	-0,305	Тревожность	Практическая готовность
33.	0,390	Тревожность	Эмоциональные барьеры в общении
34.	0,321	Тревожность	Избегание
35.	0,685	Фрустрация	Ригидность
36.	-0,437	Фрустрация	Миролюбие

## Продолжение таблицы

№ п/п	R	Признак 1	Признак 2
37.	0,400	Фрустрация	Избегание
38.	0,616	Фрустрация	Эмоциональные барьеры в общении
39.	0,578	Агрессивность как состояние	Ригидность
40.	-0,498	Агрессивность как состояние	Миролюбие
41.	-0,504	Ригидность	Миролюбие
42.	-0,397	Ригидность	Теоретическая готовность
43.	-0,638	Миролюбие	Избегание
44.	-0,315	Миролюбие	Эмоц.барьеры в общении
45.	-0,383	Избегание	Агрессия как стратегия
46.	-0,419	Агрессия как стратегия	Эмпатия
47.	-0,548	Теоретическая готовность	Психолого-познавательные барьеры
48.	-0,457	Теоретическая готовность	Эмоциональные барьеры инклюзии
49.	0,444	Теоретическая готовность	Практическая готовность
50.	-0,551	Теоретическая готовность	Модель взаимодействия
51.	0,700	Психолого-познавательные барьеры	Эмоциональные барьеры инклюзии
52.	0,357	Психолого-познавательные барьеры	Модель взаимодействия



## Корреляционная плеяда педагогов



Наименование вариант (переменных) матрицы компонент факторной структуры безопасности педагогов

Варианты	Наименование вариант
VAR00001	Готовность образовательного учреждения к реализации инклюзивного образования
VAR00002	Профессиональная толерантность
VAR00003	Тревожность
VAR00004	Фрустрация
VAR00005	Агрессивность
VAR00006	Ригидность
VAR00007	Миролюбие как стратегия защиты в общении
VAR00008	Избегание как стратегия защиты в общении
VAR00009	Агрессия как стратегия защиты в общении
VAR00010	Теоретическая готовность
VAR00011	Психолого-познавательные барьеры
VAR00012	Эмоциональные барьеры инклюзии
VAR00013	Коммуникативные барьеры
VAR00014	Практическая готовность
VAR00015	Эмпатия
VAR00016	Удовлетворенность жизнедеятельностью в образовательном учреждении (ОУ)
VAR00017	Когнитивный компонент отношения
VAR00018	Эмоциональный компонент отношения
VAR00019	Поведенческий компонент отношения
VAR00020	Защищенность от насилия
VAR00021	Удовлетворённость взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде (ИОС)
VAR00022	Эмоциональные барьеры в общении
VAR00023	Модель взаимодействия педагога с детьми

Объясненная совокупная дисперсия компонент факторного анализа психологической безопасности педагогов

Компоне нт	Начальные собственные значения			Извлечение суммы квадратов нагрузок			Ротация суммы квадратов нагрузок		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %
1	5,143	22,361	22,361	5,143	22,361	22,361	2,961	<b>12,872</b>	12,872
2	2,977	12,942	35,303	2,977	12,942	35,303	2,928	<b>12,732</b>	25,604
3	2,476	10,763	46,066	2,476	10,763	46,066	2,362	<b>10,272</b>	35,876
4	2,058	8,949	55,015	2,058	8,949	55,015	2,147	<b>9,334</b>	45,210
5	1,922	8,356	63,371	1,922	8,356	63,371	2,137	<b>9,290</b>	54,500
6	1,506	6,547	69,918	1,506	6,547	69,918	1,999	<b>8,691</b>	63,190
7	1,355	5,890	75,808	1,355	5,890	75,808	1,816	<b>7,895</b>	71,086
8	1,141	4,962	80,770	1,141	4,962	80,770	1,679	<b>7,299</b>	78,385
9	1,076	4,678	85,448	1,076	4,678	85,448	1,625	<b>7,064</b>	<b>85,448</b>

Примечание: Метод выделения факторов: метод главных компонент.

## Групповые средние показателей педагогов по кластерам

№ п/п	Показатели	Кластеры				Значение t-критерия Стьюдента	
		1 (n=5 чел.)	2 (n=35 чел.)	3 (n=4 чел.)	4 (n=10 чел.)		
1.	Готовность ОУ	33,50	31,92	33,00	<b>34,00</b>	2,17*	
2.	Профессиональная толерантность	57,00	53,23	<b>35,00</b>	53,13	11,81**	
3.	Тревожность	8,00	<b>6,20</b>	<b>12,50</b>	9,63	3,29**	3,46**
4.	Фрустрация	8,50	6,23	<b>13,75</b>	7,50	3,76*	
5.	Агрессивность (состояние)	<b>2,25</b>	4,47	<b>8,00</b>	3,25	3,64**	8,91**
6.	Ригидность	5,50	5,63	<b>12,25</b>	6,63	3,38**	
7.	Миролюбие (стратегия)	12,00	9,60	<b>5,00</b>	12,13	7,05**	
8.	Избегание (стратегия)	8,75	<b>10,80</b>	8,00	9,75	2,61*	
9.	Агрессивность (стратегия)	3,00	3,20	<b>5,00</b>	2,50	5,83**	
10.	Теоретическая готовность	<b>51,50</b>	43,77	34,75	31,00	2,53*	
11.	Психолого-познавательные барьеры	<b>0,00</b>	0,88	0,75	<b>1,50</b>	5,52**	5,15**
12.	Эмоциональные барьеры	0,20	0,62	0,30	0,65	-	
13.	Коммуникативные барьеры	0,18	<b>0,58</b>	0,30	0,46	2,06*	
14.	Практические умения	74,50	<b>80,50</b>	54,00	53,50	2,73**	
15.	Эмпатия	15,00	16,40	<b>18,25</b>	15,75	3,73**	
16.	Удовлетворенность жизнедеятельность в ОУ	0,10	3,09	<b>3,35</b>	2,63	2,60*	
17.	Когнитивный компонент отношения	2,00	2,43	2,00	2,25	-	
18.	Эмоциональный компонент отношения	3,00	2,30	2,50	<b>1,50</b>	5,88**	
19.	Поведенческий компонент отношения	0,50	-0,07	0,50	0,00	-	
20.	Защищенность от насилия	21,00	<b>26,90</b>	23,25	18,88	4,23**	
21.	Удовлетворенность взаимодействиями в ИОС	<b>52,50</b>	45,67	<b>37,25</b>	42,38	3,17**	2,55*
22.	Эмоциональные барьеры в общении	10,00	9,13	<b>20,00</b>	10,13	14,58**	
23.	Модель взаимодействия педагога	<b>6,00</b>	91,90	<b>112,75</b>	<b>102,50</b>	55,01**, 2,98*, 3,40**	

Примечание: в таблице отмечены \* и \*\* эмпирические значения критерия Стьюдента при уровне значимости 0,05 и 0,01 соответственно.

Средние значения показателей психологической безопасности родителей детей с нормотипичным развитием на констатирующем этапе эксперимента

№ п/п	Методики и показатели	КГ	ЭГ
<b>Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды</b>			
1.	Психологическая безопасность образовательной среды (И. А. Баева)		
1.1.	Отношение	71	70
	<i>Когнитивный компонент</i>	82	79
	<i>Эмоциональный компонент</i>	66	63
	<i>Поведенческий компонент</i>	65	68
1.2.	Удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействия	2,26	2,24
	<i>Взаимодействие с учителями</i>	<b>4,3</b>	<b>4,4</b>
	<i>Взаимодействие с учениками</i>	<b>2,9</b>	<b>2,8</b>
	<b><i>Взаимодействие с учениками с ОБЗ</i></b>	<b>2,3</b>	<b>2,2</b>
	<b><i>Взаимодействие с родителями</i></b>	<b>3,1</b>	<b>3,0</b>
	<b><i>Взаимодействие с родителями детей с ОБЗ</i></b>	1,9	1,8
	<i>Эмоциональный комфорт</i>	<b>2,8</b>	<b>2,8</b>
	<i>Возможность высказать свою точку зрения</i>	1,9	2,0
	<i>Уважение</i>	2,2	2,1
	<i>Сохранение личного достоинства</i>	1,8	1,7
	<i>Возможность обратиться за помощью</i>	1,8	1,8
	<i>Возможность проявления инициативы</i>	1,7	1,6
	<i>Учет личных проблем и трудностей</i>	1,6	1,7
	<i>Внимание к просьбам</i>	1,9	2,0
	<i>Помощь в выборе решения</i>	1,5	1,4
1.3.	Защищенность от насилия	2,61	2,60
	<i>Публичного унижения</i>	2,7	2,8
	<i>Оскорбления</i>	2,6	2,7
	<i>Высмеивания</i>	2,7	2,6
	<i>Угроз</i>	2,6	2,7
	<i>Обзываний</i>	2,7	2,8
	<i>Делать без желания</i>	2,6	2,5
	<i>Игнорирования</i>	2,5	2,4
	<i>Неуважительного отношения</i>	2,6	2,5
	<i>Недоброжелательности</i>	2,4	2,5
2.	Удовлетворенность работой образовательного учреждения (Е. Н. Степанов)	3,1	3,0
3.	Отношение к учителю (Т. А. Огнева)	0,89	0,88

Примечание: *курсивом* выделены введенные нами характеристики взаимодействия.

Средние значения показателей психологической безопасности родителей детей с ОВЗ на констатирующем этапе эксперимента

№ п/п	Методики и показатели	КГ	ЭГ
<b>Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды</b>			
1.	Психологическая безопасность образовательной среды (И. А. Баева)		
1.1.	Отношение	85,31	81,37
	<i>Когнитивный компонент</i>	90,12	85,20
	<i>Эмоциональный компонент</i>	82,21	72,08
	<i>Поведенческий компонент</i>	84,05	87,00
1.2.	Удовлетворенность отдельными характеристиками взаимодействия	2,4	2,46
	<i>Взаимодействие с учителями</i>	<b>3,76</b>	<b>3,56</b>
	<i>Взаимодействие с учениками</i>	<b>2,52</b>	<b>2,86</b>
	<b><i>Взаимодействие с учениками с ОВЗ</i></b>	2,22	2,43
	<b><i>Взаимодействие с родителями</i></b>	2,14	2,30
	<b><i>Взаимодействие с родителями детей с ОВЗ</i></b>	1,68	1,88
	<i>Эмоциональный комфорт</i>	<b>3,24</b>	<b>3,18</b>
	<i>Возможность высказать свою точку зрения</i>	1,80	1,55
	<i>Уважение</i>	2,33	2,42
	<i>Сохранение личного достоинства</i>	2,44	2,54
	<i>Возможность обратиться за помощью</i>	<b>2,82</b>	<b>3,06</b>
	<i>Возможность проявления инициативы</i>	2,22	2,20
	<i>Учет личных проблем и трудностей</i>	<b>2,78</b>	<b>2,70</b>
	<i>Внимание к просьбам</i>	2,38	2,28
	<i>Помощь в выборе решения</i>	1,22	1,46
1.3.	Защищенность от насилия	3,13	2,99
	<i>Публичного унижения</i>	3,00	2,84
	<i>Оскорбления</i>	3,16	2,94
	<i>Высмеивания</i>	3,16	2,70
	<i>Угроз</i>	2,86	3,00
	<i>Обзываний</i>	3,08	3,12
	<i>Делать без желания</i>	3,46	3,08
	<i>Игнорирования</i>	3,10	2,96
	<i>Неуважительного отношения</i>	3,32	3,14
	<i>Недоброжелательности</i>	3,0	3,16
2.	Удовлетворенность работой образовательного учреждения (Е. Н. Степанов)	3,32	3,30
3.	Отношение к учителю (Т. А. Огнева)	0,91	0,89
4.	Оценка инклюзивной образовательной среды для родителей обучающихся (С. А. Калашникова)	2,01	2,07
4.1	<i>Материально-технические условия</i>	2,0	2,18
4.2	<i>Кадровые условия</i>	2,1	2,06
4.3	<i>Содержание ООП</i>	1,66	1,75

Примечание: *курсивом* выделены введенные нами характеристики взаимодействия.

№ п/п	Методики и показатели	КГ	ЭГ
4.4	<i>Организация инклюзивного образовательного процесса</i>	2,06	2,04
4.5	<i>Психологический климат в ОУ</i>	2,48	2,65
4.6	<i>Участие родителей в инклюзивном образовательном процессе</i>	1,42	1,38
4.7	<i>Информационное обеспечение инклюзивного образовательного процесса</i>	2,36	2,45

Показатели значения критерия Пирсона (хи-квадрат) в несвязанной выборке  
младших школьников

№ п/п	Вопрос	Значение критерия (0,01)		
		2 классы	3 классы	4 классы
1.	Как часто ты встречаешь в общественных местах детей, которые отличаются от своих сверстников?	120,3>11,3 стат.значимо	18,2>11,3 стат.значимо	36>11,3 стат.значимо
2.	Есть ли среди твоих знакомых дети, которые отличаются от других детей?	97,3>9,2 стат.значимо	7,4<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО	0,3<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО
3.	С кем, по твоему мнению, хотели бы общаться дети, которые не похожи на других детей?	42,3>11,3 стат.значимо	69,7>11,3 стат.значимо	81,9>11,3 стат.значимо
4.	Как, по твоим наблюдениям, относятся к таким детям люди в обществе?	11,5>9,2 стат.значимо	0,24<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО	12,8>9,2 стат.значимо
5.	В какой мере, по твоему мнению, дети, которые отличаются от других, участвуют в жизни школы? (ответ дайте по 10-балльной шкале, где 1 – совсем не участвуют, а 10 - полностью включены в жизнь школы)	155,2>21,7 стат.значимо	48,7>21,7 стат.значимо	19,6<21,7 стат. НЕЗНАЧИМО
6.	Где, по твоему мнению, могут учиться дети, которые отличаются от других?	35,8>11,3 стат.значимо	86,5>11,3 стат.значимо	44,8>11,3 стат.значимо
7.	Как ты считаешь, имеются ли необходимые условия в нашей школе для обучения детей, которые не похожи на других?	144,8>9,2 стат.значимо	2<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО	36,9>9,2 стат.значимо
8.	Как, по твоему мнению, относятся в школе к детям, которые отличаются от других детей?	31,3>11,3 стат.значимо	57,3>11,3 стат.значимо	9,7<11,3 стат. НЕЗНАЧИМО
9.	Как ты относишься к детям, которые отличаются от других детей?	31>11,3 стат.значимо	49,1>11,3 стат.значимо	42>11,3 стат.значимо
10.	Приходилось ли тебе наблюдать, как обижают детей, которые не похожи на других?	0,7<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО	21,4>9,2 стат.значимо	25,4>9,2 стат.значимо



## Продолжение таблицы

№	Вопрос	Значение критерия (0,01)		
		2 классы	3 классы	4 классы
11.	Если да, то кто и каким образом	18,6>9,2 стат.значимо	124,2>9,2 стат.значимо	32,7>9,2 стат.значимо
12.	Ты хотел бы дружить с ребенком, который отличается от других детей?	2,6<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО	2,3<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО	3,8<11,3 стат. НЕЗНАЧИМО
13.	Как бы ты сказал о своем сверстнике, которые отличается от других? (типология Ю.В.Мельник)	330>15,1 стат.значимо	19,03>15,1 стат.значимо	79,7>15,1 стат.значимо
14.	Испытываешь ли ты при виде детей, которые не похожи на других детей, следующие чувства?			
14.1	Любопытство	25,9>9,2 стат.значимо	30,6>9,2 стат.значимо	25,6>9,2 стат.значимо
14.2	Сострадание	84,6>9,2 стат.значимо	219,9>9,2 стат.значимо	16>9,2 стат.значимо
14.3	Сочувствие	50,5>9,2 стат.значимо	84,7>9,2 стат.значимо	38,6>9,2 стат.значимо
14.4	Жалость	151,7>9,2 стат.значимо	33,3>9,2 стат.значимо	1,1<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО
14.5	Дискомфорт	55,5>9,2 стат.значимо	7,6<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО	5,2<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО
14.6	Неприязнь	53,9>9,2 стат.значимо	13,6>9,2 стат.значимо	6,7<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО
14.7	Брезгливость	43>9,2 стат.значимо	8,6<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО	8,9<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО
14.8	Отвращение	68,5>9,2 стат.значимо	1,5<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО	1,1<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО
14.9	Страх	52,9>9,2 стат.значимо	2,4<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО	7,9<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО
15.	Что бы ты мог сделать для таких детей?	8,4>11,3 стат.значимо	80,1>11,3 стат.значимо	46,3>11,3 стат.значимо
16.	Продолжи предложение: «Ребенок, отличающийся от других - это ребенок, который...»	36,3>9,2 стат.значимо	1,5<9,2 стат. НЕЗНАЧИМО	25>9,2 стат.значимо

## Показатели критерия Стьюдента на выборке младших школьников, участвующих в пролонгированной работе

№ п/п	Методики диагностики	Показатели младших школьников									
		Тест 2 класс (2017-2018 г.г.)			3 класс (2018-2019 г.г.)			Ретест 4 класс (2019 -2020 г.г.)			
		КГ	ЭГ	t (к/э)	КГ	ЭГ	t (к/э)	КГ	ЭГ	t (к/э)	t (э/э)
<b>1.</b>	<b>Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды:</b>	2,86+0,14	2,85+0,15	0,054	3,01+0,18	3,24+0,13	1,049	3,03+0,17	3,51+0,12	2,507*	<b>3,446**</b>
1.1.	<i>Отношение к среде</i>	2,52+0,12	2,51+0,13	0,067	2,54+0,17	2,76+0,14	1,037	2,68+0,15	3,16+0,14	2,342*	<b>3,408**</b>
1.2.	<i>Удовлетворенность взаимодействиями</i>	3,42+0,11	3,41+0,12	0,048	4,12+0,15	4,37+0,12	1,173	3,74+0,18	4,22+0,12	2,286*	<b>4,771**</b>
1.3.	<i>Защищенность от насилия</i>	2,64+0,16	2,66+0,19	0,072	2,37+0,20	2,58+0,13	0,888	2,68+0,17	3,15+0,13	2,376*	2,135*
<b>2.</b>	<b>Удовлетворенность предметной средой</b>	7,0+0,38	7,1+0,37	0,197	7,2+0,38	7,8+0,27	1,304	8,1+0,40	9,4+0,28	<b>3,458**</b>	<b>4,962**</b>
<b>3.</b>	<b>Отношение к классному руководителю</b>	8,4+0,48	8,5+0,46	0,154	8,7+0,34	9,3+0,21	1,507	9,0+0,28	9,9+0,19	<b>2,678**</b>	<b>2,778**</b>
<b>4.</b>	<b>Неоконченное предложение</b>	1,5+0,09	1,4+0,10	0,746	1,8+0,11	2,2+0,08	<b>2,943</b>	2,0+0,09	2,5+0,06	<b>4,625**</b>	<b>9,435**</b>
<b>5.</b>	<b>Самооценка толерантного поведения:</b>	3,3+0,17	3,4+0,18	0,408	3,4+0,19	3,7+0,16	1,219	3,8+0,18	4,3+0,14	2,197*	<b>3,951**</b>
5.1.	<i>Коммуникативная компетентность</i>	3,3+0,18	3,4+0,16	0,438	3,8+0,14	4,2+0,13	<b>2,092</b>	4,1+0,19	4,6+0,16	2,073*	<b>5,307**</b>
5.2.	<i>Эмпатия</i>	3,5+0,19	3,4+0,20	0,367	3,5+0,20	3,9+0,18	1,846	4,3+0,18	4,8+0,15	2,138*	<b>5,603**</b>
5.3.	<i>Ассертивность</i>	3,1+0,14	3,2+0,12	0,543	3,4+0,18	3,5+0,16	0,472	3,3+0,17	3,8+0,11	2,478*	<b>3,694**</b>
5.4.	<i>Ценностные ориентации</i>	4,0+0,15	3,9+0,16	0,526	4,0+0,17	4,3+0,18	1,378	4,5+0,15	4,8+0,12	1,993*	<b>4,503**</b>
5.5.	<i>Эмоциональная устойчивость</i>	2,6+0,19	2,5+0,18	0,384	2,6+0,22	2,9+0,17	1,376	2,7+0,21	3,3+0,19	2,129*	<b>3,066**</b>
<b>6.</b>	<b>Карта наблюдений (экспертная оценка)</b>	2,3+0,23	2,4+0,24	0,309	2,4+0,13	2,8+0,09	<b>2,379</b>	2,8+0,14	3,5+0,12	<b>3,804**</b>	<b>4,102**</b>
<b>7.</b>	<b>Как поступить?</b>	2,8+0,26	2,7+0,25	0,284	3,0+0,12	3,5+0,08	<b>3,476</b>	3,4+0,17	3,9+0,15	2,222*	<b>4,127**</b>

В таблице отмечены \* и \*\* эмпирические значения критерия Стьюдента при уровне значимости 0,05 и 0,01 соответственно.

Проект «Диалог равенства» – интерактивный проект о культуре, искусстве и людях с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде МБОУ СОШ 21 г. Ставрополя (автор – Дарья Шевцова)



Проект представляет собой экспозицию с фотопортретами выпускников школы, имеющих ОВЗ и/ или инвалидность, которые достигли успехов в лично-профессиональном (спортивном, социальном и т.д.) развитии. Каждый желающий, отсканировав QR-код, размещенный на фото, может познакомиться с историей жизни данного человека. Когда родители и дети как с нормотипичным, так и с нетипичным развитием, видят такой успешный опыт, это настраивает на движение вперед, на объединение усилий в достижении целей равного доступа к образованию.

## Показатели критерия Стьюдента на выборке педагогов

№ п/п	Методики диагностики	Тест (2017)		Ретест (2020)		t-критерий	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	э/к	э/э
<b>I.</b>	<b>Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды</b>						
1.1.	Отношение:	68+0,39	67+0,31	89+0,36	71+0,32	37,378**	39,578**
	<i>Когнитивный компонент</i>	87+0,29	89+0,30	99+0,29	91+0,39	16,462**	30,812**
	<i>Эмоциональный компонент</i>	79+0,31	77+0,28	96+0,28	82+0,33	32,358**	43,654**
	<i>Поведенческий компонент</i>	38+0,35	35+0,36	72+0,33	42+0,31	66,265**	85,196**
1.2.	Удовлетворенность взаимодействиями	2,7+0,06	2,7+0,07	3,7+0,07	3,0+0,08	6,596**	10,784**
	<i>С учителями</i>	2,4+0,07	2,5+0,07	3,4+0,07	3,2+0,08	1,886	10,102**
	<i>С учениками</i>	3,3+0,06	3,2+0,07	4,6+0,07	4,1+0,07	5,050**	13,134**
	<b><i>С учениками с ОВЗ</i></b>	3,3+0,05	3,3+0,06	4,2+0,08	3,6+0,07	5,644**	10,462**
	<i>С родителями</i>	3,3+0,04	3,1+0,07	3,9+0,07	3,5+0,07	4,046**	7,444**
	<b><i>С родителями детей с ОВЗ</i></b>	3,6+0,06	3,4+0,07	4,1+0,06	3,5+0,08	6,108**	6,202**
	<i>Эмоциональный комфорт</i>	3,9+0,06	3,8+0,05	4,2+0,08	3,9+0,07	2,823**	3,721**
	<i>Возможность высказать свою точку зрения</i>	2,4+0,06	2,1+0,07	2,9+0,07	1,9+0,07	10,096**	5,427**
	<i>Уважение</i>	3,7+0,04	3,7+0,05	4,3+0,07	4,1+0,07	2,020*	7,448**
	<i>Сохранение личного достоинства</i>	2,3+0,06	2,4+0,07	3,2+0,07	3,0+0,08	1,888	9,762**
	<i>Возможность обратиться за помощью</i>	2,9+0,06	2,9+0,07	3,8+0,06	2,5+0,07	14,111**	10,613**
	<i>Возможность проявления инициативы</i>	1,6+0,07	1,5+0,07	3,1+0,07	2,0+0,07	11,117**	17,684**
	<i>Учет личных проблем и трудностей</i>	1,2+0,07	1,4+0,08	3,4+0,07	1,8+0,09	14,036**	23,862**
	<i>Внимание к просьбам</i>	2,7+0,06	2,6+0,07	3,8+0,07	2,9+0,08	8,470**	11,934**
	<i>Помощь в выборе решения</i>	1,3+0,08	1,4+0,07	3,2+0,07	2,0+0,07	11,291**	20,618**

Примечание: **курсивом** выделены введенные нами характеристики взаимодействия.

В таблице отмечены \* и \*\* эмпирические значения критерия Стьюдента при уровне значимости 0,05 и 0,01 соответственно.

Продолжение таблицы

№ п/п	Методики диагностики	Тест (2017)		Ретест (2020)		t-критерий	
		ЭГ	КГ	ЭГ (	КГ	э/к	э/э
1.3.	Защищенность от насилия	2,7+0,02	2,7+0,03	3,2+0,02	2,7+0,03	13,876**	5,420**
	<i>Публичного унижения</i>	3+0,02	2,9+0,03	3,2+0,05	2,9+0,04	4,692**	8,942**
	<i>Оскорбления</i>	2,7+0,02	2,6+0,03	3,0+0,02	2,6+0,03	11,094**	10,615**
	<i>Высмеивания</i>	2,7+0,02	2,9+0,02	3,3+0,03	2,8+0,03	11,798**	21,217**
	<i>Угроз</i>	2,8+0,03	2,8+0,03	3,4+0,02	2,8+0,03	16,637**	16,643**
	<i>Обзываний</i>	2,9+0,03	2,8+0,03	3,5+0,02	2,9+0,03	16,528**	16,639**
	<i>Делать без желания</i>	2,7+0,02	2,5+0,03	3,3+0,03	2,6+0,04	14,000**	15,973**
	<i>Игнорирования</i>	2,6+0,02	2,7+0,04	3,2+0,02	2,7+0,03	13,872**	20,186**
	<i>Неуважительного отношения</i>	2,6+0,02	2,6+0,03	2,9+0,03	2,7+0,03	4,710**	8,324**
	<i>Недоброжелательности</i>	2,7+0,02	2,8+0,03	2,9+0,01	2,7+0,03	6,323**	8,940**
2.	Удовлетворенность жизнедеятельностью в ОУ:	2,8+0,03	2,8+0,04	3,5+0,04	2,8+0,05	10,845**	14,005**
	<i>Организация труда</i>	2,7+0,03	2,8+0,03	3,3+0,04	2,9+0,05	6,138**	11,846**
	<i>Возможность реализации ПВК</i>	2,6+0,03	2,7+0,04	3,3+0,05	2,7+0,06	7,680**	13,863**
	<i>Отношения с учителями и администрацией</i>	2,8+0,03	2,9+0,04	3,7+0,04	2,9+0,05	12,493**	17,490**
	<i>Отношения с учащимися и их родителями</i>	3,0+0,04	2,9+0,04	3,9+0,05	3,1+0,06	10,238**	14,067**
	<i>Обеспечение деятельности педагога</i>	2,9+0,04	2,8+0,05	3,4+0,04	3,3+0,05	1,564	8,844**
3.	Карта готовности образовательного учреждения:	0,5+0,04	0,56+0,05	0,81+0,04	0,57+0,06	3,333**	5,483**
	<i>Организация образовательного процесса</i>	0,3+0,04	0,4+0,05	0,9+0,04	0,5+0,05	6,109**	10,618**
	<i>Психологическая готовность</i>	0,7+0,05	0,8+0,05	0,9+0,04	0,7+0,05	3,128**	3,124**
	<i>Учебно-методическое обеспечение</i>	0,5+0,04	0,6+0,05	0,9+0,04	0,6+0,05	4,692**	6,205**
	<i>Информационное обеспечение</i>	0,8+0,05	0,8+0,03	0,9+0,04	0,8+0,05	1,555	1,568
	<i>Финансовое обеспечение</i>	0,3+0,04	0,2+0,05	0,4+0,05	0,2+0,06	2,564*	1,593
	<i>Материально-техническое обеспечение</i>	0,3+0,03	0,4+0,07	0,5+0,05	0,4+0,06	1,287	3,433**
	<i>Кадровое обеспечение</i>	0,6+0,04	0,7+0,05	0,9+0,04	0,8+0,04	1,637	5,308**

Продолжение таблицы

<b>II. Личностно-профессиональная готовность педагога</b>							
1.	Методика психологической диагностики готовности педагога к реализации инклюзивной образовательной практики						
1.1.	Теоретическая готовность	1,9+0,06	2,1+0,06	2,7+0,04	2,2+0,06	6,918**	11,092**
	<i>Знания основ диагностики</i>	2,0+0,05	1,9+0,06	2,8+0,03	2,1+0,06	10,416**	13,726**
	<i>Знание что такое инклюзивное образование</i>	2,3+0,06	2,2+0,06	3,0+0,03	2,2+0,06	11,917**	10,403**
	<i>Знание нормативной документации</i>	2,0+0,06	2,3+0,05	2,9+0,04	2,4+0,06	6,845**	12,472**
	<i>Психологические закономерности развития детей с ОВЗ</i>	2,1+0,06	2,3+0,06	2,9+0,04	2,2+0,06	9,699**	11,095**
	<i>Специальные методики преподавания</i>	1,9+0,06	1,9+0,06	2,8+0,04	2,1+0,06	9,586**	12,486**
	<i>Специальные технические средства</i>	1,9+0,07	2,1+0,07	2,7+0,04	2,0+0,06	9,668**	9,922**
	<i>Проектирование учебного процесса</i>	2,1+0,06	2,3+0,06	2,6+0,04	2,0+0,05	9,284**	6,833**
	<i>Особенности организации взаимодействия</i>	2,2+0,06	2,1+0,06	2,7+0,04	2,1+0,06	8,298**	6,948**
	<i>Технологии работы с родителями</i>	2,2+0,06	2,1+0,07	2,8+0,04	2,3+0,06	6,758**	8,302**
	<i>ООП детей с умственной отсталостью</i>	1,7+0,04	1,6+0,06	2,6+0,06	1,8+0,05	10,148**	11,674**
	<i>ООП детей с ЗПР</i>	2,0+0,05	1,7+0,06	2,7+0,05	2,1+0,06	7,674**	9,905**
	<i>ООП детей с нарушениями слуха</i>	1,8+0,06	1,9+0,06	2,6+0,04	2,0+0,05	8,843**	10,906**
	<i>ООП детей с нарушениями зрения</i>	1,6+0,06	1,7+0,06	2,5+0,04	2,0+0,05	7,810**	12,369**
	<i>ООП детей с нарушениями речи</i>	1,7+0,06	1,8+0,06	2,6+0,04	2,1+0,05	7,742**	11,888**
	<i>ООП детей с нарушениями функций ОДА</i>	1,6+0,06	1,9+0,06	2,6+0,04	2,1+0,05	7,738**	13,870**
	<i>ООП детей с РАС</i>	1,8+0,06	2,0+0,06	2,6+0,04	1,9+0,07	8,676**	11,090**
	<i>Основные положения ФГОС НОО для учащихся с ОВЗ</i>	1,8+0,06	2,0+0,06	2,6+0,04	2,1+0,07	6,191**	11,092**
	<i>Основные положения ФГОС для учащихся с УО</i>	2,2+0,06	2,1+0,06	2,6+0,04	2,0+0,05	9,307**	5,555**
1.2.	Практическая готовность	2,2+0,03	2,2+0,06	2,5+0,04	2,1+0,06	5,538**	6,004**
	<i>Аналитические и прогностические</i>	2,1+0,02	2,2+0,06	2,6+0,04	2,1+0,06	6,786**	10,000**
	<i>Проектировочные</i>	2,1+0,03	2,3+0,06	2,5+0,04	2,2+0,06	4,472**	7,954**
	<i>Организаторские</i>	2,2+0,02	2,3+0,06	2,5+0,03	2,1+0,06	5,963**	8,321**
	<i>Коммуникативные</i>	2,4+0,04	2,3+0,05	2,6+0,04	2,3+0,05	4,695**	3,540**
	<i>Рефлексивные</i>	2,2+0,03	2,1+0,07	2,5+0,04	2,1+0,06	5,555**	5,943**
	<i>Умения и трудовые действия Профессионального стандарта</i>	2,1+0,03	2,2+0,06	2,4+0,04	2,1+0,07	3,720**	5,642**
	<i>Умения разработки АООП</i>	2,0+0,03	1,9+0,06	2,3+0,03	2,0+0,05	5,145**	7,073**

## Продолжение таблицы

1.3.	Барьеры инклюзии, из них:	1,8+0,02	1,7+0,04	0,7+0,03	1,4+0,04	13,968**	30,512**
	<i>Психолого-познавательные барьеры</i>	2,2+0,02	2,1+0,04	1,0+0,03	1,8+0,04	16,000**	33,284**
	<i>Эмоциональные барьеры</i>	2,0+0,02	1,9+0,05	0,5+0,04	1,6+0,04	19,452**	41,601**
	<i>Коммуникативные барьеры</i>	1,1+0,03	1,0+0,03	0,6+0,02	0,8+0,03	5,508**	13,873**
2.	Диагностика эмоциональных барьеров	10,5+0,17	10,3+0,19	7,4+0,18	9,7+0,20	8,555**	10,582**
3.	Диагностика стратегий защиты в общении:						
	<i>Миролюбие</i>	7,8+0,12	9,8+0,14	11,3+0,12	7,2+0,15	21,343**	19,613**
	<i>Избегание</i>	11,5+0,1 3	10,2+0,12	8,8+0,11	11,0+0,13	12,902**	15,846**
	<i>Агрессия</i>	4,5+0,09	4,3+0,11	3,2+0,10	4,1+0,14	5,055**	9,606**
4.	Диагностика профессиональной толерантности	56+0,21	52+0,23	45,4+0,19	50,6+0,22	17,894**	37,432**
5.	Диагностика эмпатических способностей	20+0,19	16+0,22	26,3+0,21	18,7+0,25	23,284**	20,781**
6.	Самооценка психических состояний:						
	<i>Тревожность</i>	7,3+0,11	7,8+0,11	6,2+0,12	7,5+0,13	7,352**	6,760**
	<i>Фрустрация</i>	6,8+0,12	7,0+0,09	6,1+0,13	6,6+0,11	2,946**	3,906**
	<i>Агрессивность</i>	7,2+0,08	6,8+0,08	5,2+0,09	6,7+0,08	12,218**	16,611**
	<i>Ригидность</i>	7,1+0,08	7,2+0,08	5,8+0,07	7,3+0,09	13,162**	12,304**
7.	Ориентированность педагога на модель взаимодействия	3,3+0,03	3,2+0,04	2,8+0,03	3,2+0,05	6,868**	2,367**

## Показатели критерия Стьюдента на выборке родителей обучающихся с нормотипичным развитием

№ п/п	Методики диагностики	Тест (2017)		Ретест (2020)		t-критерий	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	э/к	э/э
<b>1.</b>	<b>Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды</b>						
1.1.	Отношение:	71+0,43	70+0,45	72+0,41	89+0,38	30,413**	32,268**
	<i>Когнитивный компонент</i>	82+0,44	79+0,45	85+0,42	94+0,36	16,274**	26,035**
	<i>Эмоциональный компонент</i>	66+0,45	63+0,46	64+0,44	87+0,41	36,580**	38,953**
	<i>Поведенческий компонент</i>	65+0,41	68+0,45	67+0,39	86+0,38	34,892**	30,562**
1.2.	Удовлетворенность взаимодействиями	2,26+0,08	2,24+0,09	2,31+0,07	2,79+0,07	4,856**	4,821**
	<i>С учителями</i>	4,3+0,09	4,4+0,08	4,2+0,06	4,8+0,06	7,065**	4,000**
	<i>С учениками</i>	2,9+0,08	2,8+0,09	3,0+0,05	3,8+0,06	10,248**	9,252**
	<b><i>С учениками с ОВЗ</i></b>	2,3+0,07	2,2+0,09	2,4+0,08	2,5+0,07	0,946	2,636**
	<b><i>С родителями</i></b>	3,1+0,06	3,0+0,07	3,2+0,07	3,3+0,06	1,088	3,242**
	<b><i>С родителями детей с ОВЗ</i></b>	1,9+0,10	1,8+0,09	1,8+0,09	2,7+0,07	7,893**	7,888**
	<i>Эмоциональный комфорт</i>	2,8+0,08	2,8+0,09	2,9+0,07	3,4+0,07	5,055**	5,263**
	<i>Возможность высказать свою точку зрения</i>	1,9+0,07	2,0+0,11	2,0+0,07	2,3+0,07	3,033**	2,305*
	<i>Уважение</i>	2,2+0,06	2,1+0,10	2,3+0,09	2,8+0,09	3,934**	5,205**
	<i>Сохранение личного достоинства</i>	1,8+0,06	1,7+0,09	1,7+0,07	2,5+0,08	7,529**	6,644**
	<i>Возможность обратиться за помощью</i>	1,8+0,07	1,8+0,08	1,9+0,07	2,7+0,07	8,081**	8,473**
	<i>Возможность проявления инициативы</i>	1,7+0,06	1,6+0,09	1,6+0,07	2,1+0,07	5,048**	4,390**
	<i>Учет личных проблем и трудностей</i>	1,6+0,09	1,7+0,09	1,8+0,08	2,0+0,08	1,773	2,444**
	<i>Внимание к просьбам</i>	1,9+0,06	2,0+0,08	2,0+0,07	2,3+0,07	2,946**	2,792**
	<i>Помощь в выборе решения</i>	1,5+0,07	1,4+0,09	1,5+0,07	1,8+0,07	3,028**	3,503**
1.3.	Защищенность от насилия:	2,61+0,09	2,60+0,09	2,63+0,08	3,09+0,07	4,197**	4,006**
	<i>Публичного унижения</i>	2,7+0,08	2,8+0,09	2,8+0,08	3,1+0,08	2,644**	2,493**
	<i>Оскорбления</i>	2,6+0,09	2,7+0,09	2,8+0,08	3,1+0,08	2,651**	3,322**

Примечание: *курсивом* выделены введенные нами характеристики взаимодействия.

В таблице отмечены \* и \*\* эмпирические значения критерия Стьюдента при уровне значимости 0,05 и 0,01 соответственно.



## Продолжение таблицы

	<i>Высмеивания</i>	2,7+0,09	2,6+0,10	2,7+0,08	3,2+0,07	4,706**	4,918**
	<i>Угроз</i>	2,6+0,09	2,7+0,10	2,7+0,09	3,2+0,05	4,862**	4,463**
	<i>Обзываний</i>	2,7+0,010	2,8+0,09	2,8+0,08	3,1+0,08	2,632**	2,494**
	<i>Делать без желания</i>	2,6+0,09	2,5+0,08	2,5+0,06	3,0+0,05	6,380**	5,309**
	<i>Игнорирования</i>	2,5+0,09	2,4+0,07	2,4+0,08	3,0+0,06	5,987**	6,508**
	<i>Неуважительного отношения</i>	2,6+0,09	2,5+0,09	2,6+0,10	3,1+0,07	4,103**	5,258**
	<i>Недоброжелательности</i>	2,4+0,10	2,5+0,010	2,4+0,08	3,0+0,06	6,055**	4,621**
2.	Удовлетворенность работой образовательного учреждения	3,1+0,15	3,0+0,12	3,6+0,09	3,2+0,11	2,815**	1,234
3.	Отношение к учителю	0,89+0,06	0,88+0,05	0,90+0,03	0,92+0,05	0,343	0,578

## Показатели критерия Стьюдента на выборке родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

№ п/п	Методики диагностики	Тест (2017)		Ретест (2020)		t-критерий	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	э/к	э/э
1.	<b>Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды</b>						
1.1.	Отношение:	85,31+0,45	81,37+0,45	88,34+0,43	88,67+0,41	0,567	11,993**
	<i>Когнитивный компонент</i>	90,12+0,41	85,20+0,42	92,11+0,42	94,04+0,39	3,372**	22,127**
	<i>Эмоциональный компонент</i>	82,21+0,48	72,08+0,47	85,06+0,44	78,00+0,45	11,222**	9,105**
	<i>Поведенческий компонент</i>	84,05+0,46	87,00+0,44	88,13+0,44	94,05+0,42	11,590**	9,735**
1.2.	Удовлетворенность взаимодействиями:	2,40+0,09	2,46+0,09	3,21+0,09	3,45+0,07	2,122*	8,684**
	<i>С учителями</i>	3,76+0,08	3,56+0,09	4,32+0,08	4,56+0,07	2,266*	2,268*
	<i>С учениками</i>	2,52+0,08	2,86+0,08	3,78+0,09	4,04+0,07	2,284*	11,108**
	<b><i>С учениками с ОВЗ</i></b>	2,22+0,07	2,43+0,07	3,65+0,08	3,96+0,07	2,926**	15,462**
	<b><i>С родителями</i></b>	2,14+0,08	2,30+0,08	2,92+0,09	3,35+0,07	3,770**	9,881**
	<b><i>С родителями детей с ОВЗ</i></b>	1,68+0,07	1,88+0,10	3,20+0,09	3,48+0,07	2,462*	13,111**
	<i>Эмоциональный комфорт</i>	3,24+0,08	3,18+0,09	4,18+0,08	4,30+0,07	1,147	9,826**
	<i>Возможность высказать свою точку зрения</i>	1,80+0,08	1,55+0,09	2,47+0,08	2,86+0,07	3,674**	11,493**
	<i>Уважение</i>	2,33+0,09	2,42+0,09	2,90+0,08	3,00+0,08	0,888	4,802**
	<i>Сохранение личного достоинства</i>	2,44+0,09	2,54+0,08	2,90+0,08	3,16+0,08	2,305*	5,484**

Примечание: **курсивом** выделены введенные нами характеристики взаимодействия.

В таблице отмечены \* и \*\* эмпирические значения критерия Стьюдента при уровне значимости 0,05 и 0,01 соответственно.

## Продолжение таблицы

	<i>Возможность обратиться за помощью</i>	2,82+0,06	3,06+0,09	3,50+0,09	3,65+0,07	1,326	5,176**
	<i>Возможность проявления инициативы</i>	2,22+0,08	2,20+0,08	2,60+0,08	2,48+0,07	1,134	2,373*
	<i>Учет личных проблем и трудностей</i>	2,78+0,09	2,70+0,10	3,06+0,09	2,89+0,07	1,496	1,567
	<i>Внимание к просьбам</i>	2,38+0,08	2,28+0,09	2,90+0,09	2,92+0,07	0,268	5,616**
	<i>Помощь в выборе решения</i>	1,22+0,07	1,46+0,09	2,70+0,08	2,94+0,08	2,127*	12,293**
2.3.	<b>Защищенность от насилия:</b>	3,13+0,08	2,99+0,09	3,27+0,9	3,30+0,08	0,257	2,572*
	<i>Публичного унижения</i>	3,00+0,08	2,84+0,08	3,10+0,09	3,30+0,08	1,684	4,076**
	<i>Оскорбления</i>	3,16+0,07	2,94+0,09	3,28+0,09	3,30+0,08	0,182	2,999**
	<i>Высмеивания</i>	3,16+0,08	2,70+0,09	3,30+0,08	3,16+0,09	1,165	4,036**
	<i>Угроз</i>	2,86+0,09	3,00+0,09	3,30+0,08	3,32+0,07	0,196	2,817**
	<i>Обзываний</i>	3,08+0,08	3,12+0,08	3,20+0,09	3,30+0,08	0,833	1,590
	<i>Делать без желания</i>	3,46+0,09	3,08+0,08	3,52+0,08	3,34+0,07	1,709	2,456*
	<i>Игнорирования</i>	3,10+0,08	2,96+0,09	3,26+0,09	3,30+0,09	0,310	2,674*
	<i>Неуважительного отношения</i>	3,32+0,08	3,14+0,08	3,30+0,08	3,32+0,08	0,186	1,592
	<i>Недоброжелательности</i>	3,00+0,09	3,16+0,08	3,20+0,09	3,30+0,08	0,868	1,248
2.	Удовлетворенность работой образовательного учреждения	3,32+0,13	3,30+0,14	3,43+0,13	3,54+0,12	1,308	0,626
3.	Отношение к учителю	0,91+0,03	0,89+0,03	0,92+0,02	0,95+0,02	1,348	1,065
4.	Оценка инклюзивной образовательной среды для родителей обучающихся:	2,01+0,08	2,07+0,08	2,03+0,07	2,57+0,07	4,714**	5,452**
	<i>Материально-технические условия</i>	2,00+0,09	2,18+0,08	2,13+0,07	2,90+0,08	6,365**	7,243**
	<i>Кадровые условия</i>	2,10+0,08	2,06+0,08	2,08+0,07	2,80+0,06	7,423**	7,788**
	<i>Содержание ООП</i>	1,66+0,07	1,75+0,07	1,70+0,08	2,22+0,07	4,750**	4,888**
	<i>Организация образовательного процесса</i>	2,06+0,07	2,04+0,09	2,00+0,08	2,55+0,06	4,712**	5,503**
	<i>Психологический климат в ОУ</i>	2,48+0,08	2,65+0,07	2,60+0,07	3,06+0,06	4,453**	4,989**
	<i>Участие родителей</i>	1,42+0,08	1,38+0,07	1,32+0,07	1,54+0,07	1,626	2,396*
	<i>Информационное обеспечение</i>	2,36+0,08	2,45+0,08	2,40+0,07	2,90+0,06	4,505**	5,422**

Показатели значения критерия Пирсона (хи-квадрат) в несвязанной выборке родителей младших школьников с нормотипичным развитием

№ п/п	Вопрос	Значение критерия (0,01)
1.	Как часто Вы встречаете в общественных местах детей или молодых людей с ограниченными возможностями здоровья?	69,6 > 11,3 стат.значимо
2.	С кем, по Вашему мнению, хотят общаться дети с ограниченными возможностями в большей степени?	0,2 < 11,3 стат. НЕ ЗНАЧИМО
3.	В какой мере Вы можете представить себя на месте людей с ограниченными возможностями здоровья, почувствовать то, что чувствуют они? (от 1 до 10)	13,3 < 21,7 НЕ ЗНАЧИМО
4.	Как Вы относитесь к детям с ограниченными возможностями здоровья?	79,5 > 11,3 стат.значимо
5.	Как, по Вашим наблюдениям, относятся к таким детям их сверстники?	16,7 > 15,1 стат. значимо
6.	Зависит ли, по Вашему мнению, отношение к лицам с ограниченными возможностями от особенностей их заболевания?	1,17 < 9,2 стат. НЕ ЗНАЧИМО
7.	Как Вы оцениваете отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья со стороны:	
7.1.	Общественности	7,2 < 15,1 стат. НЕ ЗНАЧИМО
7.2.	Средств массовой информации	6,6 < 15,1 стат. НЕ ЗНАЧИМО
8.	Приходилось ли Вам испытывать при виде детей с ограниченными возможностями здоровья следующие чувства:	
8.1	Любопытство	12,9 > 9,2 стат.значимо
8.2	Сострадание	6,7 < 9,2 НЕ ЗНАЧИМО
8.3.	Сочувствие	1,2 < 9,2 НЕ ЗНАЧИМО
8.4.	Жалость	27,2 > 9,2 стат.значимо
8.5.	Дискомфорт	6,1 < 9,2 НЕ ЗНАЧИМО
8.6.	Неприязнь	0,4 < 9,2 НЕ ЗНАЧИМО
8.7.	Брезгливость	0,7 < 9,2 НЕ ЗНАЧИМО
8.8.	Отвращение	43,3 > 9,2 стат.значимо
8.9	Страх	6 < 9,2 НЕ ЗНАЧИМО
9.	Приходилось ли Вам наблюдать, как обижают ребенка с ограниченными возможностями здоровья?	1,2 < 9,2 НЕ ЗНАЧИМО
10.	Если да, то каким образом (если нет, переходите к следующему вопросу)	3,5 < 9,2 НЕ ЗНАЧИМО

## Продолжение таблицы

№ п/п	Вопрос	Значение критерия (0,01)
11.	Где, по Вашему мнению, должны учиться дети с ограниченными возможностями здоровья?	
11.1	с опорно-двигательными нарушениями	62,4>11,3 стат.значимо
11.2	с нарушениями эмоциональной сферы (РАС)	2,3<11,3 НЕ ЗНАЧИМО
11.3	с нарушениями интеллекта	7,6<11,3 НЕ ЗНАЧИМО
11.4	слабослышащие	90>11,3 стат.значимо
11.5	слабовидящие	61,1>11,3 стат.значимо
11.6	с видимыми физическими особенностями	33,4>11,3 стат.значимо
12.	Как Вы считаете, имеются ли необходимые условия в общеобразовательных школах Ставропольского края для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья?	110,9>13,3 стат.значимо
13.	В какой мере, по Вашему мнению, необходимо включать детей с ограниченными возможностями здоровья в полноценную жизнь общества?	23,5>21,7 стат.значимо
14.	Насколько, по Вашему мнению, подготовлены общеобразовательные школы к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья в свою среду?	
14.1	Материально-технически	33,9>15,1 стат.значимо
14.2	Морально-психологически	21,7>15,1 стат.значимо
15.	Каким образом, на Ваш взгляд, государство и общественность могут помочь детям с ограниченными возможностями здоровья стать полноценным участником общества?	131,6>11,3 стат.значимо
16.	Нужно ли, на Ваш взгляд, информировать граждан общества о потребностях детей с ограниченными возможностями здоровья?	0,2<9,2 НЕ ЗНАЧИМО
17.	Что бы Вы могли сделать для таких детей?	53,4>13,3 стат.значимо
18.	Каков ребенок с ограниченными возможностями здоровья в Вашем представлении?	2,3<9,2 НЕ ЗНАЧИМО

Показатели значения критерия Пирсона (хи-квадрат) в несвязанной выборке родителей младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

№ п/п	Вопрос	Значение критерия (0,01)
1.	Как часто Ваш ребенок бывает в общественных местах?	76,6>13,3 стат.значимо
2.	С кем общается Ваш ребенок в большей степени?	31,6>13,3 стат.значимо
3.	В какой мере, по Вашему мнению, необходимо включать детей с ограниченными возможностями здоровья в полноценную жизнь общества?(от 1 до 10)	45,7>21,7 стат.значимо
4.	В какой мере у Вашего ребенка получается участвовать в жизни общества? (от 1 до 10)	41,8>21,7 стат.значимо
5.	Где, по Вашему мнению, должны учиться дети с ОВЗ?	
5.1.	с опорно-двигательными нарушениями	36,8>11,3 стат.значимо
5.2.	с нарушениями эмоциональной сферы (РАС)	111,4>11,3 стат.значимо
5.3.	с нарушениями интеллекта	8,4<11,3 стат. НЕ ЗНАЧИМО
5.4.	слабослышащие	1,9<11,3 стат. НЕ ЗНАЧИМО
5.5.	слабовидящие	24,9>11,3 стат.значимо
5.6.	с видимыми физическими особенностями	17,1>11,3 стат.значимо
6.	В каком учреждении учится Ваш ребенок?	0
7.	Как Вы считаете, имеются ли необходимые условия в общеобразовательных школах для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья?	7,2<11,3 стат. НЕ ЗНАЧИМО
8.	Как, по Вашему мнению, относятся в школе к таким детям их сверстники?	294,8>13,3 стат.значимо
9.	Имелись ли факты негативного отношения к Вашему ребенку?	582,5>9,2 стат.значимо
10.	Хотели бы Вы, чтобы Ваш ребенок дружил со здоровыми детьми?	26,8>13,3 стат.значимо
11.	Как, по Вашим наблюдениям, относятся к таким детям в обществе?	280,1>15,1 стат.значимо
12.	Какие чувства, по Вашему мнению, испытывают люди при виде ребенка с ограниченными возможностями здоровья?	7,5<11,3 стат. НЕ ЗНАЧИМО
13.	Испытывали ли окружающие люди, по Вашим наблюдениям, при виде детей с ограниченными возможностями следующие чувства?	
13.1.	Любопытство	65,6>9,2 стат.значимо
13.2.	Сострадание	3,1<9,2 стат. НЕ ЗНАЧИМО
13.3.	Жалость	77,6>9,2 стат.значимо
13.4.	Дискомфорт	118,8>9,2 стат.значимо
13.5.	Неприязнь	417,9>9,2 стат.значимо
13.6.	Брезгливость	185,5>9,2 стат.значимо
13.7.	Отвращение	16,6>9,2 стат.значимо
13.8.	Страх	46,6>9,2 стат.значимо

## Продолжение таблицы

№ п/п	Вопрос	Значение критерия (0,01)
14.	Как Вы оцениваете отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья со стороны средств массовой информации (СМИ)?	1113,8> 11,3 стат.значимо
15.	Насколько вы удовлетворены условиями, созданными для развития личности Вашего ребенка?	
15.1.	В вашей семье	12,8<15,1 стат. НЕ ЗНАЧИМО
15.2.	В специализированных учреждениях	86,8>15,1 стат.значимо
15.3	В общеобразовательных школах	15,2>15,1 стат.значимо
15.4.	В общественных организациях	48,6>15,1 стат.значимо
16.	Насколько, по Вашему мнению, подготовлена школа к функционированию детей с ограниченными возможностями здоровья?	
16.1.	Материально-технически	17,8>13,3 стат.значимо
16.2.	Морально-психологически	26,7>13,3 стат.значимо
17.	В какой мере социальная политика нашего государства отвечает потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья?	318,2>13,3 стат.значимо
18.	В каких услугах со стороны социальных служб Вы нуждаетесь?	14,3<20,1 стат НЕ ЗНАЧИМО
19.	Каким образом государство может, на Ваш взгляд, помочь Вам решить те или иные проблемы, связанные с функционированием ребенка с ограниченными возможностями здоровья?	60,5>13,3 стат.значимо
20.	Каким образом общественность, на Ваш взгляд, может помочь Вам в преодолении тех или иных трудностей?	5,6<11,3 стат. НЕ ЗНАЧИМО
21.	Продолжите предложение: «Мой ребёнок - это человек, который...»	294,7>9,2 стат.значимо