





Психологические барьеры инклюзивного взаимодействия как фактор риска для обучающихся

Мария В. Колокольникова^{1*} , Наталья М. Борозинец¹ ,
Наталья Н. Крыжевская² , Юлия В. Жикривецкая² 

¹ Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Российская Федерация

² Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации (Ставропольский филиал), Ставрополь, Российская Федерация

* Почта ответственного автора: mkolokolnikova@ncfu.ru

Аннотация

Введение. Риски инклюзивной образовательной среды связаны с возникновением психологических барьеров взаимодействия ее субъектов. В данном исследовании мы предоставили результаты кластерного анализа, характеризующие психологические барьеры взаимодействия обучающихся и педагогов. **Методы.** Общее число испытуемых – 192 человека. Из них: 128 детей в возрасте 8–10 лет (учащиеся начальных классов – как с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, так и обычные дети из образовательных организаций г. Ставрополя); 64 педагога образовательных организаций (школ). В качестве основного метода мы использовали метод репертуарных решеток Дж. Келли. Для обработки полученных данных применены факторный, кластерный и корреляционный анализ. **Результаты.** В результате исследования выявлены наличие и сущность психологических барьеров взаимодействия в диадах субъектов инклюзивного образовательного процесса: педагоги-дети, дети-дети. Показана качественная характеристика психологических барьеров в данных диадах в контексте выделенных нами типов барьеров: коммуникативных, деятельностных и личностных. В диаде педагоги–дети выявлены все типы барьеров, источниками которых являются сами

педагоги. В диаде дети–дети преобладают коммуникативные и деятельностные барьеры. Степень выраженности психологических барьеров взаимодействия у педагогов сконцентрирована в диапазоне от избыточной до средней, а выборке детей от выше средней до низкой. **Обсуждение результатов.** Полученные результаты рассматривались как факторы риска безопасности образовательной среды. Для субъектов инклюзивного образовательного процесса наличие психологических барьеров приводит к рискам, которые препятствуют успешности результатов образования и социальной интеграции.

Ключевые слова

факторы риска безопасности, инклюзивный образовательный процесс, субъекты инклюзивного образовательного процесса, психологические барьеры взаимодействия

Для цитирования

Колокольникова, М. В., Борозинец, Н. М., Крыжевская, Н. Н., Жикривецкая, Ю. В. (2024). Психологические барьеры инклюзивного взаимодействия как фактор риска для обучающихся. *Российский психологический журнал*, 21(1), 151–167. <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.1.8>

Введение

Психологическая безопасность образовательной среды – одно из важнейших условий для обеспечения качественного образовательного процесса и гармоничного формирования личности обучающихся (Андреева, 2008).

Обеспечение психологической безопасности при взаимодействии субъектов образовательного процесса позволяет уменьшить число стрессовых ситуаций в педагогической практике (Schouwenburg, 2004). Актуальны вопросы моделирования и проектирования безопасной инклюзивной образовательной среды, в которой личность востребована и свободно функционирует, а её субъекты чувствуют защищенность и удовлетворение основных потребностей (Баева, 2017).

Научный анализ рисков как предмета психолого-педагогических исследований выявляет отдельные виды рисков, существующих в социальной реальности, в том числе в образовательной среде, и инструменты управления ими с точки зрения профилактики и преодоления (Королева, 2016).

Образовательная среда в современных образовательных организациях является инклюзивной. Инклюзия – это процесс включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс (Егорова,

2022). К категории обучающихся с особыми образовательными потребностями относятся: одаренные дети, дети-мигранты, дети с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (Лактионова, 2019). Именно обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ чаще являются объектами риска в образовательной среде в связи с тем, что ранее они учились только в специальных (коррекционных) образовательных организациях (Vincent-Lancrin, Urgel, Jacotin & Kar, 2019). Стереотип преимущества дифференцированного обучения продолжает существовать среде нормотипичных людей (Куницына, 2001).

Риски безопасности образовательной среды возникают в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса (Баева, Тарасов, 2017). Инклюзивное взаимодействие в контексте нашего исследования – ситуативно обусловленный личностный контакт педагогов и обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (Fishman, Dede & Means, 2017). Правильно организованное инклюзивное взаимодействие в образовательном процессе способствует развитию нелинейности мышления, навыка креативного решения проблем, осознанию ресурсных сторон личности обеими категориями участников (Слюсарева, 2019).

Однако практика показывает, что инклюзивное взаимодействия является источником психологических барьеров, оказывающих негативное влияние на его качественные характеристики (MacLellan, 2005, Kerr, 2015). Психологические барьеры – значимый фактор нарушения безопасности инклюзивной образовательной среды, прежде всего, для обучающихся (Писарев, Писарева, 2009). В качестве примеров можно обозначить негативные профессиональные установки учителей, которые не хотят обучать детей с инвалидностью и ОВЗ в общем классе, объясняя это отрицательным влиянием на качество образовательного процесса для нормотипичных обучающихся и формирование негативных стереотипов в отношении обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в детской среде под влиянием установок взрослых (Белинская, 2003, Матюшкин, 2009).

Мы выделили три группы психологических барьеров взаимодействия, которые типичны во взаимодействии субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Коммуникативные барьеры – это проблемы обмена информацией между субъектами образовательного процесса. Педагоги испытывают трудности учета особенностей восприятия учебной информации обучающимися (визуально, аудиально, практически), дети затрудняются понимать друг друга, проявляют нетерпение и раздражение в процессе общения (Кондрашова, Майорова, Колесова, 2022). **Деятельностные барьеры** характеризуют затруднения, связанные с педагогической и совместной деятельностью (Hansen, Cottle, Negrine & Newbold, 2005). Затруднения связаны с уровнем и характером владения педагогами инклюзивной компетентностью, т.е. умением учитывать особые образовательные потребности обучающихся при подготовке и трансляции предметного содержания образовательного процесса, а в детской среде – готовностью к сотрудничеству

и принятию человеческого разнообразия (Кочнева, 2018) **Личностные барьеры** представляют собой комплексы ценностей и установок, негативно ориентированных в отношении партнеров по взаимодействию. Они являются проявлениями социальных стереотипов в отношении инвалидности (Носс, Ковалева, 2019)

Таким образом, психологические барьеры инклюзивного взаимодействия – это специфические психологические состояния субъектов образовательного процесса в отношении обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, которые препятствуют реализации качественного образования и совместной деятельности, личностному и социальному развитию обучающихся и способствуют эмоциональному выгоранию педагогов (Filak, Sheldon, 2013) в, что, в свою очередь, нарушает безопасность образовательного процесса

Цель исследования – выявить сущность психологических барьеров взаимодействия педагогов и обучающихся в инклюзивном образовательном процессе путем анализа личностных конструктов, определяющих их возникновение.

Методы

Выборка

В исследовании приняли участие следующие группы испытуемых из образовательных организаций г. Ставрополя (общее количество – 192 человека):

- обучающиеся инклюзивных классов младшего школьного возраста (8–10 лет) с нормотипичным развитием в количестве 112 человек и с двигательными нарушениями и нарушениями слуха в количестве 16 человек;
- педагоги общеобразовательных организаций в количестве 64 человек.

Методики исследования

Мы использовали методику репертуарных решеток Дж. Келли. Методика позволяет актуализировать устойчивые представления, ожидания и стратегии поведения людей в отношении тех или иных объектов, предметов и явлений окружающего мира, которые могут выражаться в принятии и конструктивном взаимодействии или, наоборот, непринятии (отторжении) и деструктивном взаимодействии (Тарарухина, Ионцева, 1997).

В нашем исследовании метод репертуарных решёток был использован для получения информации о личностных конструктах педагогов и детей в отношении инклюзивного образовательного процесса для обучающихся с инвалидностью и с ОВЗ, функционирующих в различных ролях. Объекты (роли) были заранее разработаны и заданы респондентам, а личностные конструкты вызывались методом триад (Schoenenberg, Raake & Коерре, 2014). Далее респондентам было предложено

ранжировать степень выраженности тех или иных конструктов по шкале от 1 до 7, где 7 – максимально выраженный эмергентный (сходный конструкту) полюс, а 1 – максимально выраженный противоположный полюс. Для детей цифровая шкала была заменена на цветовую шкалу (Minor & Tierney, 2005).

Для обследования выборки детей нами был отобран ролевой репертуар: «я – ученик», «мой друг», «незрячий человек», «глухой человек», «человек, который не может ходить», «хороший ученик», «плохой ученик», «моя мама», «мама ребенка-инвалида».

Для обследования выборки педагогов был отобран ролевой репертуар: «Я – педагог», «ребёнок (ученик) – инвалид», «хороший ученик», «плохой ученик», «инвалид», «успешный (известный) инвалид», «авторитетный человек (педагог, коллега)», «неавторитетный человек (педагог, коллега)», «педагог, который работает с детьми с ОВЗ», «мой руководитель (директор, методист, завуч)», «родитель ребенка-инвалида» (Jaasma & Koper, 1999).

На основе ролевого списка каждый респондент заполнял бланк репертуарного теста, пользуясь следующим алгоритмом: сравнение трех человек из собственного окружения, определение двух людей более похожих между собой по какому-нибудь признаку, отличающему их от третьего человека. Далее выработанный таким образом конструкт заносится в бланк для ответов, после чего происходит оценка путем отнесения к одному из полюсов конструкта. В результате чего образуется матрица, которая и подлежит дальнейшей обработке.

В качестве основного метода научного поиска нами был использован иерархический кластерный анализ. Для построения древовидных диаграмм (дендрограмм) мы пользовались методами одиночной связи (метод «ближайших соседей») и полной связи (метод «дальних соседей»), т. к. кластеризуемые объекты (переменные) не однородны по своим показателям. Статистические расчеты проводились с помощью компьютерной обработки результатов по программе STARTSOFT STATISTICA 6.1.

Результаты

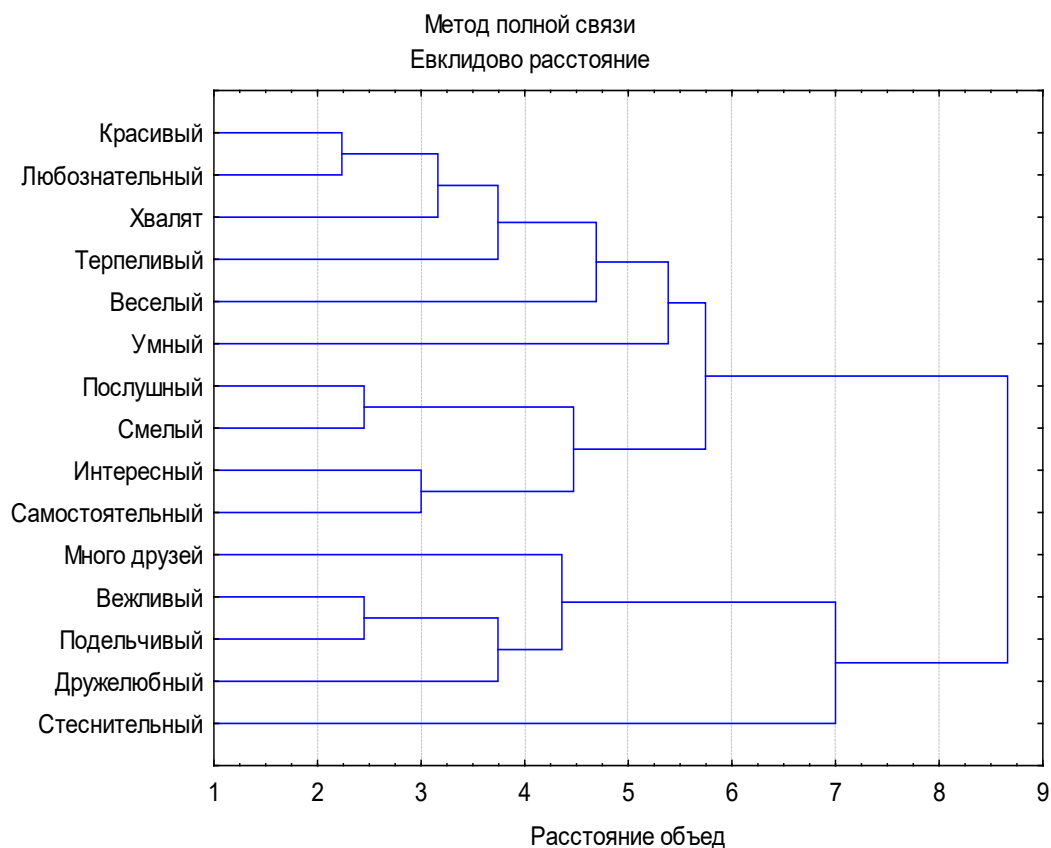
При обработке результатов выборки детей использовалось 15 личностных конструктов.

Иерархический кластерный анализ личностных конструктов детей

Результаты кластерного анализа личностных конструктов детей представлены в виде дендрограммы на рисунке 1.

Рисунок 1

Дендрограмма личностных конструктов детей (15 переменных)



По результатам иерархического кластерного анализа выделились ровно три кластера, характеризующие личностную, коммуникативную и деятельностную сферы. Это говорит о том, что личностные конструкты детей простые, менее дифференцированные, а значит более податливые для изменений, что в свою очередь подтверждает процесс становления самосознания личности.

Первый кластер объединил конструкты, характеризующие особенности личности. В данный кластер попал конструкт «красивый – страшный (неприятный)», касающийся внешности. В выборке детей был выделен внешний признак, имеющий для них значение. Итак, ключевым здесь стал конструкт «хвалят – ругают» ребенка взрослые, а также такие конструкты как «любознательный – равнодушный», «терпеливый – обидчивый», «веселый – грустный», «умный (хорошо учится) – глупый (двоечник)». Следовательно, систему оценки других у детей младшего школьного возраста формируют взрослые (педагоги, родители). Следует отметить, что роль

педагога более высокая, т.к. оценки в этом возрасте отталкиваются от успешности в учебной деятельности.

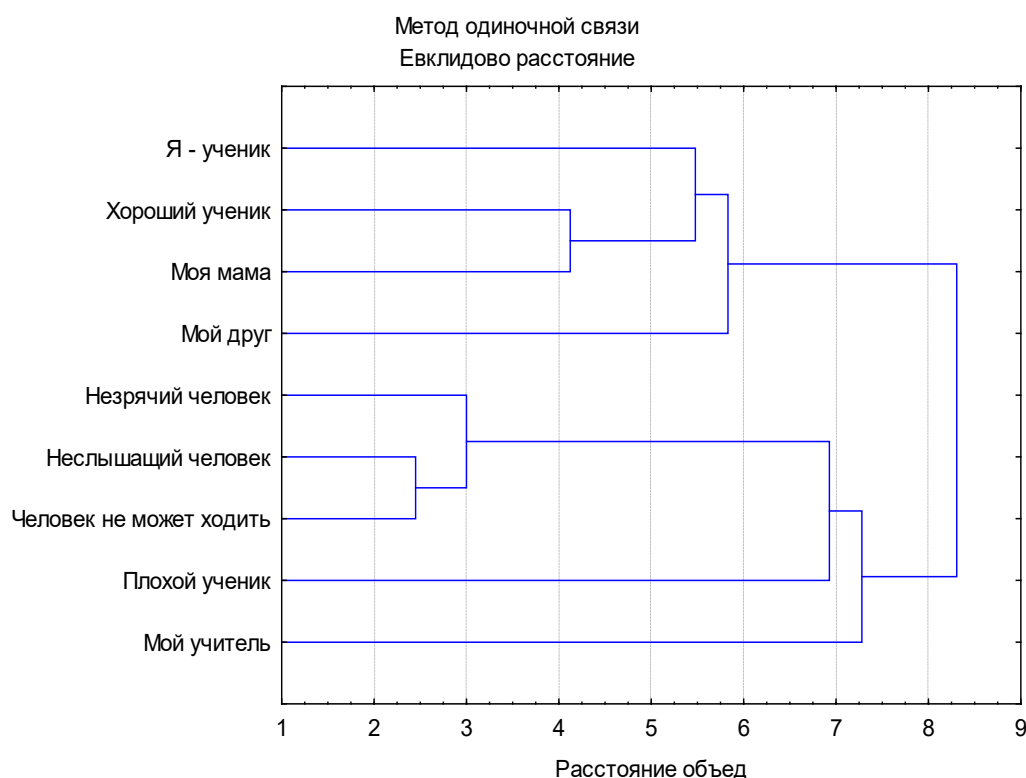
Второй кластер включает характеристики деятельности: «послушный – балованный (вредный)», «смелый – трусливый», «интересный – скучный», «самостоятельный – зависимый».

Третий кластер включает характеристики коммуникативной сферы и общения: «много друзей – нет друзей», «вежливый – грубый (дерзкий)», «подельчивый – жадный», «дружелюбный – навязчивый», «стеснительный – наглый».

Также мы подвергли кластерному анализу объекты личностных конструктов детей. Результаты представлены в виде дендрограммы на рисунке 2.

Рисунок 2

Дендрограмма ролевых репертуаров (объектов) детей (9 наблюдений)



При данном анализе выделились 2 кластера и 2 монокластера.

Первый кластер объединил роли: «Я – ученик», «хороший ученик», «моя мама», «мой друг». Можно сказать, что себя ребенок оценивает однозначно положительно в тесной связи со значимыми субъектами, которые также имеют субъективные положительные оценки.

Во втором кластере сконцентрировались роли людей с ограниченными возможностями здоровья: «незрячий человек», «неслышащий человек», «человек, который не может ходить». Это говорит о том, что дети незначительно дифференцируют особенности людей с ОВЗ и инвалидностью, потому что, возможно, имеют мало опыта взаимодействия с ними. Важным является то, что данные роли нейтральны. Можно сказать, что у детей еще не сложился стереотип инвалидности как негативного явления.

Монокластер «плохой ученик» и монокластер «мой учитель» подчеркивают значимую роль учителя в формировании оценок детьми окружающего мира.

Качественный анализ

Анализ полученных результатов путем ранжирования личностных конструктов относительно предложенных ролей показывает, что оценки детей, как нормотипичных, так и детей с инвалидностью и ОВЗ еще мало дифференцированы и сконцентрированы в основном в эмергентном (сходном конструкту) полюсе. Люди с инвалидностью имеют низкие оценки по показателям внешней привлекательности (ранг 1–3 из 7 возможных), учебы (ранг 2–3 из 7 возможных), смелости (ранг 2–3 из 7 возможных) и интереса для детей (ранг 2–3 из 7 возможных). Можно сказать, что нормотипичные дети при оценке детей с инвалидностью и ОВЗ замечают внешние проявления инвалидности, возможности интересного времяпровождения и качество их учебы. Экспертом, транслирующим оценку, является педагог.

При обработке результатов выборки педагогов использовалось 18 личностных конструктов.

Иерархический кластерный анализ личностных конструктов педагогов

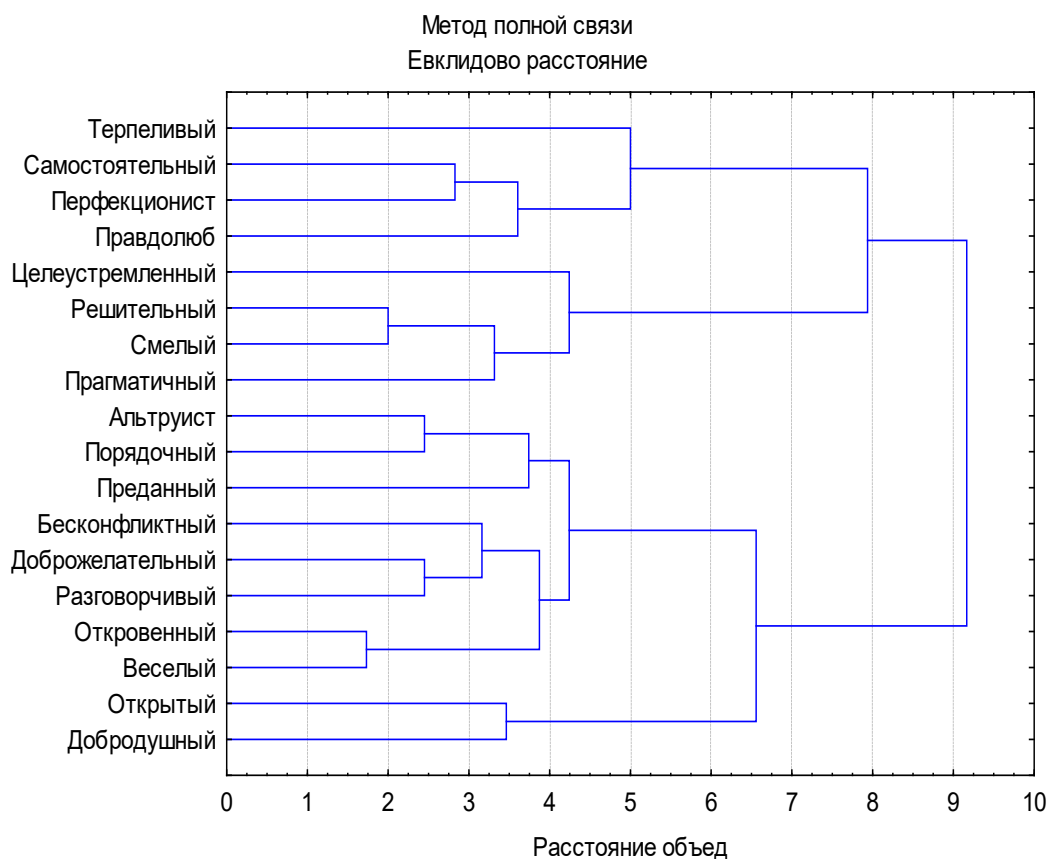
Результаты кластерного анализа личностных конструктов педагогов представлены в виде дендрограммы на рисунке 3.

Из дендрограммы видно, что личностные конструкты разбиваются на 4 кластера. Причем при характеристике можно отметить, что личностные конструкты группируются от периферии к центру.

В первом и четвертом кластерах объединены конструкты, характеризующие личностные качества. Причем четвертый кластер объединяет 2 конструкта «открытый – замкнутый» и «добродушный – озлобленный», которые характеризуют индивидуально-типологические особенности личности, которые, в свою очередь, отражают особенности темперамента человека. Первый же кластер объединяет 4 конструкта «терпеливый – обидчивый», «самостоятельный – зависимый», «перфекционист – халатный» «правдолюб – лицемер», которые могут быть трактованы с одной стороны, как приобретенные черты характера, а с другой – как стратегии поведения или механизмы манипуляции.

Рисунок 3

Дендрограмма личностных конструктов педагогов (18 переменных)



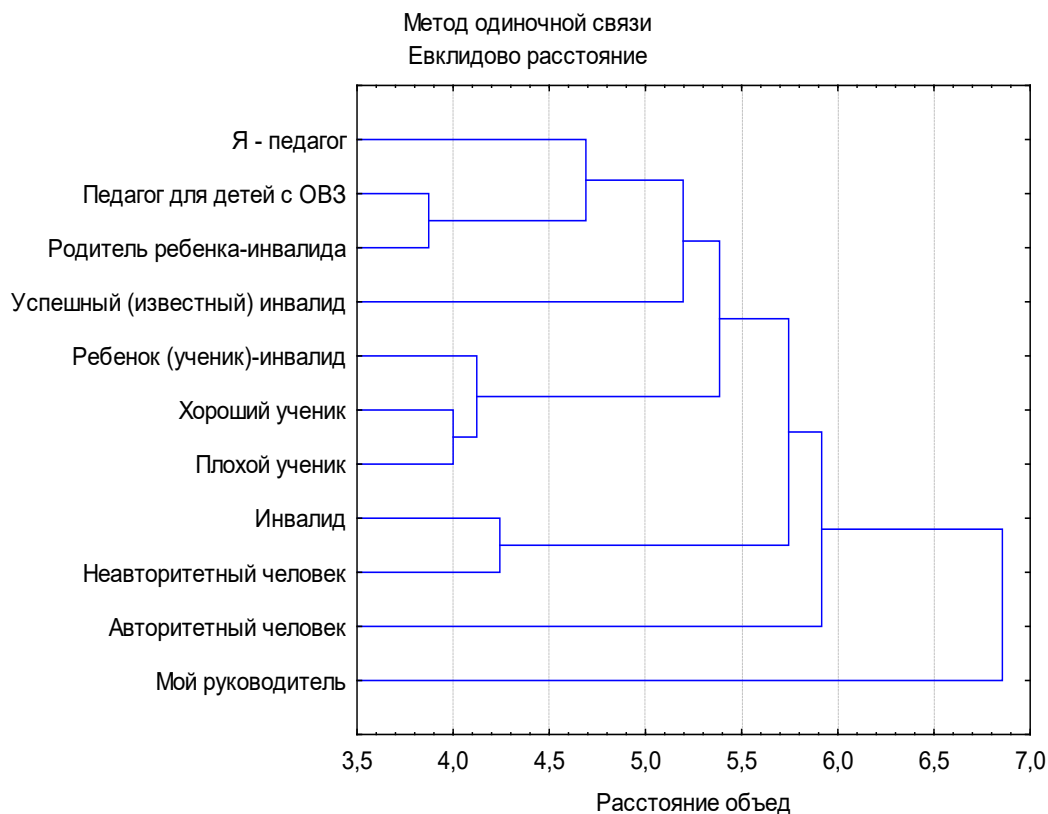
Второй кластер объединяет 4 конструкта «целеустремлённый – безвольный», «решительный – осторожный», «смелый – трусливый», «прагматичный – непрактичный», имеющие прямое отношение к характеристикам деятельности.

Третий кластер объединяет 8 конструктов «альтруистичный – эгоистичный», «порядочный – подлый», «преданный – предатель», «бесконфликтный – склочный», «доброжелательный – завистливый», «разговорчивый – молчаливый», «откровенный – недоверчивый», «веселый – серьезный», которые раскрываются только во взаимоотношении с другими людьми и могут быть обозначены как коммуникативные характеристики личности.

Также мы подвергли кластерному анализу объекты личностных конструктов педагогов. Результаты представлены в виде дендрограммы на рисунке 4.

Рисунок 4

Дендрограмма ролевых репертуаров (объектов) педагогов (11 наблюдений)



Здесь выделяют 3 кластера и 2 монокластера четко отражающие ролевые и оценочные позиции объектов.

В рамках первого кластера тесно объединены объекты «Я – педагог», «Педагог для детей с ОВЗ», «Родитель ребенка-инвалида» и отстоит объединяющий объект «Успешный (известный) инвалид». Такая кластеризация говорит о том, что респонденты в целом способны ассоциировать себя с ролью педагога, работающего с детьми с инвалидностью и ОВЗ и их родителями, но при условии успешности (известности), т.е. способности достигнуть определенного успеха.

Второй кластер объединяет ролевые позиции детей: «ребенок (ученик) – инвалид», «хороший ученик», «плохой ученик». Теснота связей показывает, что для педагогов важнее оценка: хороший или плохой. Роль инвалидности остается нейтральной. То есть педагоги не отрицают, что ученик с инвалидностью может быть как плохим учеником, так и хорошим.

Третий кластер объединяет роли «инвалид» и «неавторитетный человек», что соответствует стигматизирующим установкам, существующим в нашем обществе.

Такое представление сохраняется при том, что к детям (ученикам) имеет место более лояльное отношение.

Выделение монокластера «авторитетный человек» показывает, что педагоги не ассоциируют свою профессию как высоко авторитетную. Они также не наделяют авторитетом людей с инвалидностью и не признают такую личностную характеристику в детях.

Наличие монокластера «руководитель» говорит о том, что признание руководителя в педагогической среде будет иметь место независимо от уровня его авторитетности, а, следовательно, профессионализма и личностных качеств. То есть формальная роль в данном случае является определяющей и может влиять на позиции педагогического коллектива, в том числе и в вопросах инклюзивного образования.

Качественный анализ

Полученные результаты подверглись ранжированию личностных конструктов относительно предложенных ролей. Выявлено, что средний и низкий рейтинг по большинству личностных конструктов преобладает у объектов «инвалид», «неавторитетный человек», «родитель ребенка-инвалида» и «руководитель». Инвалид оценивается как человек осторожный, обидчивый, эгоистичный, склочный, завистливый, лицемерный (ранг 3 из 7 возможных) и менее выражено как безвольный, озлобленный, недоверчивый, замкнутый, подлый, трусливый, предательский и непрактичный (ранг 4 из 7 возможных). С неавторитетным человеком его объединяют такие показатели, как обидчивый, эгоистичный, замкнутый, озлобленный, склочный, завистливый, недоверчивый, подлый, трусливый, предательский и непрактичный (ранг варьирует 2–4 из 7 возможных).

Для характеристики родителя ребенка-инвалида преимущественно на среднем уровне характерны черты: обидчивый, замкнутый, озлобленный, недоверчивый, не заботится о результате, лицемерный, склочный (ранг 4 из 7 возможных).

Руководитель же наделяется такими качествами как эгоистичный, озлобленный, склочный, завистливый, прагматичный (ранг варьирует 1-3 из 7 возможных).

Что касается ребёнка (ученика)-инвалида, то здесь наиболее ярко выделены такие положительные качества, как целеустремленность (настойчивость), открытость, добродушие, порядочность (ранг 7 из 7 возможных), наиболее яркое отрицательное качество – обидчивость.

Психологические барьеры взаимодействия в диадах субъектов

В качестве основных диад анализа психологических барьеров взаимодействия мы выделили диады: педагоги–дети, дети–дети. Далее для обработки данных мы использовали метод корреляционного анализа. Применяв его, мы получили данные, отраженные в таблице 1.

Таблица 1

Психологические барьеры взаимодействия детей и педагогов в инклюзивной образовательной среде

Диада	Барьеры взаимодействия
	Личностные барьеры (-0,58)
Педагоги-дети	Коммуникативные барьеры (-0,72) Деятельностные барьеры -(0,72) Коммуникативные барьеры (0,88)
Дети-дети	Деятельностные барьеры (0,83)

Из таблицы 1 видно, что в диаде педагоги–дети наблюдаются все типы барьеров, в диаде дети–дети преобладают коммуникативные и деятельностные барьеры. Теснота корреляций неравномерна. Отрицательные значения означают одностороннюю корреляцию психологических барьеров в диадах «педагоги–дети», указывают на педагогов как источник барьеров.

Далее мы проанализировали интенсивность проявления психологических барьеров взаимодействия у детей и педагогов на основании их личностных конструкторов. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Количественный анализ проявления психологических барьеров взаимодействия детей и педагогов в инклюзивной образовательной среде

Тип барьеров	Степень (%)							t – критерий ($p < 0,05$)
	Избыточная	Высокая	Выше средней	Средняя	Ниже средней	Низкая	Отсутствует	
	Дети							
Личностный				8,6	60,8	30,6		6,2646
Коммуникативный			45,2	54,8				6,0365
Деятельностный	15,6	14	27,3	43,1				8,2441
Общий показатель	5,2	4,6	24,1	35,5	20,2	10,2		6,8636

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Тип барьеров	Степень (%)							t – критерий ($p < 0,05$)
	Избыточная	Высокая	Выше средней	Средняя	Ниже средней	Низкая	Отсутствует	
Педагоги								
Личностный		37,5		62,5				11,8429
Коммуникативный		78		22				14,8540
Деятельностный	21,9	20,3	37,5	20,3				14,7829
Общий показатель	7,3	45,3	12,5	34,9				13,8187

Степень выраженности психологических барьеров взаимодействия у педагогов сконцентрирована в диапазоне от избыточной до средней степени, а в выборке детей от выше средней до низкой степени.

Обсуждение результатов

В данной статье рассмотрены психологические барьеры взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса как факторы риска безопасности образовательной среды. Выявление, профилактика и преодоление рисков позволяет управлять ими без ущерба психологическому благополучию обучающихся (Баева, 2017, Лактионова, Гаязова, 2019, Слюсарева, Плугина, 2021).

Психологические барьеры рассматриваются как состояния переживания препятствий, возникающие в процессе взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды, вызванные как особенностями совместной деятельности (барьеры деятельности), так и особенностями личности субъектов взаимодействия (барьеры личности) (Слюсарева, 2019, Горянин, 2008).

В нашем исследовании выявлено, что для педагогов общеобразовательных организаций характерны не только личностные и деятельностные барьеры, но и коммуникативные барьеры во взаимодействии с детьми с инвалидностью и ОВЗ (Дубровина, 2019). Они воспринимают инвалидность как социальную стигму со всеми отрицательными атрибутами, и готовы пересмотреть свои убеждения в отношении инклюзивного образования только в гарантированной ситуации успеха. Однако ожидание негативных тенденций со стороны руководства и родителей

блокируют данные тенденции и усугубляют барьеры. Данные выводы созвучны с положениями научных трудов (Королева, 2016; Фоминых, 2017; Дунаевская, 2018).

В то же время дети, обучающиеся в инклюзивных классах, не являются источниками психологических барьеров взаимодействия, однако все негативные тенденции со стороны взрослых сводятся к детскому коллективу (Ефимова, 2011). Преломляя все типы барьеров педагогов, дети начинают транслировать их друг на друга, хотя изначально затруднения во взаимодействии у них могут вызывать только внешние формальные признаки (Богданова, 2016, Годовникова, 2017, Костина, Дунаевская, Богомякова, 2020).

Выводы

Дети имеют нейтральное отношение к инвалидности, в том числе потому, что не имеют большого опыта взаимодействия с детьми-инвалидами. Решающее значение в формировании отношений между детьми имеют оценки взрослых, особенно педагогов. Ключевыми позициями, на которые ориентируются сами дети – это внешность других детей и особенности совместной деятельности. В детском возрасте психологические барьеры взаимодействия преобладают в коммуникативной (сложности взаимопонимания) и деятельностной сферах (трудности организации интересной совместной деятельности). Степень выраженности психологических барьеров взаимодействия в выборке детей варьирует от выше средней до низкой степени.

Педагоги общеобразовательных организаций подвержены негативным установкам по отношению к лицам с инвалидностью, но при этом более лояльны по отношению к детям, что позволяет говорить о потенциальной готовности организовывать инклюзивный образовательный процесс, но только в ситуации успеха. Широкий круг деятельностных и коммуникативных характеристик личности, оцениваемых негативно в контексте инвалидности, а также выделение личностных черт, трактуемых как механизмы манипуляции, свидетельствуют о том, что отношение к взаимодействию настороженное, с ожиданием проблем со стороны родителей и руководства. Роль руководителя образовательной организации признается по формальным признакам, что подчеркивает тенденцию к конформизму в вопросах корпоративной политики. Предпосылки к возникновению психологических барьеров взаимодействия с субъектами инклюзивного образовательного процесса у педагогов имеют место в личностной (стигма инвалидности), коммуникативной (ожидание манипуляций и проблем) и деятельностной (конформизм, избегание неудач) сферах. Степень выраженности психологических барьеров взаимодействия у педагогов сконцентрирована в диапазоне от избыточной до средней степени.

Все обозначенные тенденции со стороны педагогов создают риски безопасности инклюзивной образовательной среды для обучающихся, которые необходимо учитывать и нивелировать.

Литература

- Андреева, Г. М. (2008). *Социальная психология: учебник для вузов*. Аспект Пресс.
- Баева, И. А. (2017). Характеристика основных психотехнологий в работе службы сопровождения и механизмы развития психологической безопасности образовательной среды. *Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие. Российская академия образования, Экспертный совет по работе экспериментальных площадок РАО при Президиуме РАО, Ленинградский областной институт развития образования*. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
- Баева, И. А., Тарасов, С. В. (2017). Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие. *Российская академия образования, Экспертный совет по работе экспериментальных площадок РАО при Президиуме РАО, Ленинградский областной институт развития образования*. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
- Баева, И. А., Тарасов, С. В., Лактионова, Е. Б., Баев, Н. Н., Гаязова, Л. А., Л. И. (2019). Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания. ГИЭФПТ.
- Белинская, Е. П. (2003). *Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов*. Аспект Пресс.
- Богданова, А. А. (2016) Формирование профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивное обучение. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, 3(28), 89–95.
- Годовникова, Л. В. (ред.) (2017). *Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации*. Эпицентр.
- Горянин, В. А. (2008). *Психология общения: учебное пособие для студентов вузов*. Издательский центр «Академия».
- Дубровина, И. В. (2019). *Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для академического бакалавриата*. Издательство Юрайт.
- Дунаевская, Э. Б. (2018). Психологическая безопасность образовательной среды как фактор реализации инклюзивного образования. *Проблемы современного педагогического образования*, 61(1), 272–275.
- Егорова, Т. В. (2022). *Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями*. Балашов.
- Ефимова, Н. С. (2011). Психология безопасной профессиональной деятельности педагога (учителя). *Молодой ученый*, 2(2), 52–56.
- Ефимова, Н. С. (2011). Концептуальная модель психологической безопасности личности учителя. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, 2, 51–60.
- Костина, Л. М., Дунаевская, Э. Б., Богомякова, В. И. (2020) Отношение младших школьников к детям с ОВЗ в инклюзивном образовании. *Комплексные исследования детства*, 2(4), 263–270.
- Кочнева, Е. М. (2018). Психологическая безопасность современного учителя. *Проблемы современного педагогического образования*, 61(1), 364–368.
- Королева, Ю. А. (2016). Отношение к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций. *Концепт*, 20, 77–80.
- Кондрашова, Е. Н., Майорова, А. А., Колесова, Е. М. (2022). Формирование у младших школьников навыков социального взаимодействия в условиях инклюзивного образования. *Мир науки. Педагогика и психология*, 6.

- Куницына, В. Н. (2001). *Межличностное общение: Учебник для вузов*. «Питер Бук».
- Лактионова, Е. Б. (2019). Психологические риски в образовательной среде. *Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания*, 5, 55–72.
- Матюшкин, А. М. (2009) *Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций*. КДУ.
- Носс, И. Н., Ковалева, М. Е. (2019). Моделирование в психологическом исследовании. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 2.
- Писарев, В. Е., Писарева Т. Е. (2009) *Теория педагогики: учебное пособие*. «Кварта».
- Слюсарева, Е. С., Плугина, М. И. (2021). Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды: риск-ресурсный подход. *Человек и образование*, 4(69), 81–89.
- Слюсарева, Е. С. (2019) Психологические барьеры взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды. *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*, 3, 62–65.
- Тарарухина, М. И., Ионцева, М. В. (1997). Техника репертуарных решеток Дж. Келли. *Социология*, 8, 114–138.
- Фоминых Е. С. (2017) Психологические барьеры участников образовательных отношений в инклюзивном пространстве. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 523, 57–61.
- Fishman, B., Dede, C., & Means, B. (2017). *Teaching and technology: New tools for new times*. AERA.
- Hansen, A., Cottle, S., Negrine, R., & Newbold, C. (2005). *Mass Communication Research Methods*. PALGRAVE.
- Schoenenberg, K., Raake, A., & Koeppel, J. (2014). Why are you so slow? Misattribution of transmission delay to attributes of the conversation partner at the far-end. *International Journal of Human-Computer Studies*, 72, 477–487.
- Schouwenburg, H. C. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. American Psychological Association.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Jacotin, G., & Kar, S. (2019). *Measuring innovation in education: What changes in school practices?* OECD Publishing.
- Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2013). Student Psychological Need Satisfaction and College Teacher-Course Evaluations. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23(3), 235–247.
- Jaasma, M. A., Koper, R. J. (1999). The Relationship of Student/Faculty Out-of-Class Communication to Instructor Immediacy and Trust and to Student Motivation. *Communication Education*, 48(1), 41–47.
- Kerr, C. (2015). Knowledge Ethics and the New Academic Culture. *Change*, 26(1), 8–15.
- Maclellan, E. (2005). Conceptual Learning: The Priority for Higher Education. *British Journal of Educational Studies*, 53(2), 129–147.
- Minor, J. T., & Tierney, W. G. (2005). The Danger of Deference: A Case of Polite Governance. *Teachers College Record*, 107(1), 137–156.

Поступила в редакцию: 11.07.2023

Поступила после рецензирования: 01.01.2024

Принята к публикации: 23.01.2024

Заявленный вклад авторов

Колокольникова Мария Валерьевна – разработка теоретической концепции и исследовательской методологии, анализ и интерпретация данных, подготовка и редактирование текста статьи;

Борозинец Наталья Михайловна – разработка методического инструментария исследования, анализ и интерпретация данных, подготовка и редактирование текста статьи;

Жикривецкая Юлия Владимировна – сбор данных, проведение статистического анализа, техническое оформление текста статьи;

Наталья Николаевна Крыжевская – подготовка литературного обзора, написание вводной части текста статьи.

Информация об авторах

Борозинец Наталья Михайловна – кандидат психологических наук, доцент; заведующий кафедрой коррекционной психологии и педагогики, Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, Российская Федерация; РИНЦ Author ID: 321822; SPIN-код РИНЦ: 9642-7535; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1172-3470>; e-mail: nataboroz@yandex.ru

Колокольникова Мария Валерьевна – старший преподаватель кафедры коррекционной психологии и педагогики, Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, Российская Федерация; РИНЦ Author ID: 1104639; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1172-1140>; e-mail: maria.kolokolnikova@mail.ru

Жикривецкая Юлия Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Ставрополь, Российская Федерация; РИНЦ Author ID: 321855; SPIN-код РИНЦ: 5240-1010; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9009-9547>; e-mail: zh.yulya@list.ru

Крыжевская Наталья Николаевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Ставрополь, Российская Федерация; РИНЦ Author ID: 692193; SPIN-код РИНЦ: 9260-5475; ID: <https://orcid.org/0000-0003-0522-4604>; e-mail: n.kryzhevskaya@yandex.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.