Психологическая наука и образование
2026. *31*(5), 131–147.
https://doi.org/10.17759/pse.2026310510
ISSN: 1814-2052
ISSN: 2311-7273 (online)

Psychological Science and Education
2026. *31*(5), 131–147.
https://doi.org/10.17759/pse.2026310510
ISSN: 1814-2052
ISSN: 2311-7273 (online)

Научная статья | Original paper

Готовность обучающихся к позитивному взаимодействию — ресурс психологической безопасности инклюзивной образовательной среды

Е.С. Слюсарева ✉, А.А. Санькова, Д.В. Борозенец
Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь, Российская Федерация
✉ slusareva2005@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Проблема психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в последние годы становится особо актуальной и требует поиска ресурсов (внешних и внутренних), обеспечивающих позитивное взаимодействие участников образовательных отношений. Теоретической основой исследования является риск-ресурсный подход, направленный на выявление рисков и поиск ресурсов, в качестве которых в статье рассматривается готовность обучающихся к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде. **Цель**. Выявить и описать компоненты готовности обучающихся к позитивному взаимодействию, выступающие ресурсами психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. **Гипотеза**. Готовность обучающихся к позитивному взаимодействию может выступать внутренним ресурсом обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. **Методы и материалы**. В исследовании приняли участие обучающиеся начальных классов общеобразовательных организаций г. Ставрополя и Ставропольского края, реализующих инклюзивную образовательную практику (n = 453). Для решения поставленных задач и верификации гипотезы применялся комплекс взаимодополняющих методов исследования. В качестве теоретических методов были использованы теоретический анализ и синтез, моделирование. Эмпирические методы представлены психодиагностическими методами (анкетирование, опрос, проективные методы, контент-анализ, наблюдение), методом экспертной оценки. В исследовании применялись как адаптированные, так и авторские методики. Оценка эмпирических данных осуществлялась на основе методов математической статистики: факторный анализ. **Результаты.** Результаты показали, что готовность обучающихся к позитивному взаимодействию выступает внутренним ресурсом обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, что обосновано теоретически и доказано эмпирически. **Выводы**. Полученные результаты доказывают, что готовность к позитивному взаимодействию играет ведущую роль в обеспечении психологической безопасности обучающихся в инклюзивной образовательной среде, и позволяют разрабатывать целенаправленные программы сопровождения психологической безопасности обучающихся на разных ступенях образования.

© Слюсарева Е.С., Санькова А.А., Борозенец Д.В., 2026

CC BY-NC

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, обучающиеся с ОВЗ, готовность к позитивному взаимодействию, психологическая безопасность, риски, ресурсы

Для цитирования: Слюсарева, Е.С., Санькова, А.А., Борозенец, Д.В. (2026). Готовность обучающихся к позитивному взаимодействию — ресурс психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. *Психологическая наука и образование*, *31*(5), 131–147. https://doi.org/10.17759/pse.2026310510

Students' readiness for positive interaction is a resource for the psychological safety of an inclusive educational environment

E.S. Slusareva ✉, A.A. Sankova, D.V. Borozenets
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation
✉ slusareva2005@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The problem of psychological safety of an inclusive educational environment in recent years has become especially relevant and requires the search for resources (external and internal) that ensure positive interaction of participants in educational relations. The theoretical basis of the study is a risk-resource approach aimed at identifying risks and finding resources, which in this article are understood as students' readiness for positive interaction in an inclusive educational environment. **Objective.** Identify and describe the components of students' readiness for positive interaction that act as psychological safety resources for an inclusive educational environment. **Hypothesis.** Students' readiness for positive interaction can act as an internal resource for ensuring the psychological safety of an inclusive educational environment. **Methods and materials.** The study involved primary school students from general education organizations in the city of Stavropol and the Stavropol Territory that implement inclusive educational practices (n = 453). To address the set tasks and verify the hypothesis, a set of complementary research methods was used. Theoretical analysis and synthesis, as well as modeling, were employed as theoretical methods. Empirical methods included psychodiagnostic methods (questionnaires, surveys, projective methods, content analysis, observation) and the expert assessment method. Both adapted and original methods were used in the study. The empirical data were evaluated using methods of mathematical statistics: factor analysis. **Results.** The results showed that students' readiness for positive interaction acts as an internal resource for ensuring the psychological safety of an inclusive educational environment, which is substantiated theoretically and proven empirically. **Conclusions.** The results obtained prove that readiness for positive interaction plays a leading role in ensuring the psychological safety of students in an inclusive educational environment, and make it possible to develop targeted programs to support the psychological safety of students at different levels of education.

Keywords: inclusive educational environment, students with disabilities, readiness for positive interaction, psychological safety, risks, resources

For citation: Slusareva, E.S., Sankova, A.A., Borozenets, D.V. (2026). Students' readiness for positive interaction is a resource for the psychological safety of an inclusive educational environment. *Psychological Science and Education, 31*(5), 131–147. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2026310510

Введение

Одним из стратегических направлений развития системы образования в Российской Федерации является развитие инклюзии, обеспечивающей равные возможности в получении образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В основополагающих нормативно-правовых документах в сфере образования, в частности, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования на период до 2030 года, Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), отражены требования к созданию комфортной и развивающей среды, обеспечивающей психологическую безопасность личности.

Многочисленными исследованиями (Кобрина, 2012; Назарова, 2012; Суворов, 2013 и др.) доказано, что стихийное внедрение инклюзивного образования без создания психологически безопасной инклюзивной образовательной среды сопряжено с рядом рисков. Обеспечение ее психологической безопасности может и должно базироваться на внешних (средовых) и внутренних (психологических или личностных) ресурсах. Именно наличие таких ресурсов и условий, обеспечивающих развивающий потенциал и комфортность образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями, позволяет, по мнению С.В. Алехиной, признать ее инклюзивной. Рассматривая инклюзивную образовательную среду, ученый отмечает, что в современных исследованиях отражена многоуровневость и многокомпонентность данного понятия с тенденцией перехода от масштабного его понимания как части социокультурного пространства к его частным характеристикам, таким как психологическая безопасность и адаптивность (Алехина, 2024).

Выделение риск-ресурсного подхода в качестве ведущего методологического основания в исследованиях психологической безопасности образовательной среды (Баева, Кондакова, 2019; Слюсарева, Плугина, 2021; Шахова, 2015), в центре которого — выявление угроз и рисков психологической безопасности и обеспечение необходимого комплекса ресурсов (возможностей), направленных на минимизацию рисков в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективах (Бедрина, Личутин, 2010), дало возможность рассматривать психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды как такое ее состояние, в котором имеются позволяющие осуществлять эффективную инклюзивную образовательную практику ресурсы, а риски для всех участников инклюзивного образовательного процесса минимизированы (Слюсарева, 2024).

Проведенное теоретическое и на его основе пилотажное исследование (в качестве экспертов выступили педагогические работники из разных субъектов Российской Федерации, общая численность которых составила 234 человека) позволило нам выделить четыре группы рисков, оказывающих влияние на состояние психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и ее субъектов (Слюсарева, 2024):

— контингент-риски, которые проявляются в ежегодном увеличении обучающихся с ОВЗ в школах по месту жительства и неготовности образовательной среды большинства образовательных организаций к внедрению инклюзивной образовательной культуры и практики;

— кадровые риски, связанные с вопросами готовности педагогических коллективов и специалистов служб сопровождения к реализации инклюзивного образования с использованием стратегий универсального дизайна;

— процессуальные риски, обусловленные методологической и организационной неготовностью педагогического коллектива к гибкому проектированию образовательного процесса для детей с ОВЗ;

— психологические риски, которые являются системообразующими, поскольку они отражают субъективное восприятие среды как угрожающей или поддерживающей и характеризуются негативизмом по отношению к ней ввиду неудовлетворенности взаимодействием с другими участниками инклюзивного образовательного процесса и низким уровнем защищенности от давления и насилия.

Именно поэтому в качестве критериев оценки психологической безопасности инклюзивной образовательной среды нами будут рассмотрены: отношение к среде и отношение между субъектами (педагогом и сверстниками), удовлетворенность отдельными компонентами среды и взаимодействиями в ней и защищенность от психологического насилия во взаимодействиях.

В свою очередь, теоретический анализ понятия «ресурсы психологической безопасности» (Баева, Гаязова, Кондакова, 2021; Лактионова, 2019; Шахова, 2015) позволяет рассматривать их как совокупность внешних и внутренних переменных, способствующих установлению и сохранению устойчивости среды в стрессогенных ситуациях.

Внешние (средовые) ресурсы психологической безопасности, использование которых ориентировано на минимизацию кадровых и процессуальных рисков инклюзивного образовательного процесса, определяются ее готовностью к обеспечению в образовательной организации инклюзии как на уровне построения пространственно-предметного компонента, к которому могут быть отнесены физическая и архитектурная доступность, открытость и адаптивность информационного пространства, наличие необходимых ассистивных технологий и др., то есть грамотно организованной инфраструктуры, так и на уровне психолого-педагогического сопровождения всех субъектов инклюзивных образовательных отношений (объединенные общими целевыми установками и включенные в систему реализации коррекционно-развивающего компонента адаптированных основных образовательных программ (АООП) педагоги и специалисты — специальные психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, тьюторы и др.).

Внутренние (личностные) ресурсы психологической безопасности образовательной организации, реализующей инклюзивный процесс, невозможно рассматривать без учета социально-психологического компонента, который в значительной мере определяется психологической безопасностью всех включенных в инклюзию субъектов и процессами взаимодействия между ними, сопряженными с возможностью возникновения психологических рисков. Характерными векторами проявления последних выступает негативизм по отношению к инклюзии как таковой, к подрывающим ее принципы деструктивным факторам и незащищенность от них, неудовлетворенность взаимоотношениями с другими участниками инклюзивной среды в разных аспектах взаимодействия. Поскольку основное взаимодействие ребенка с социумом реализуется в группе сверстников, в инклюзивном образовательном пространстве очень важно предупредить те риски, которые могут возникнуть во взаимодействии в диадах «обучающийся — обучающийся с ОВЗ», и сформировать готовность школьников выстраивать взаимоотношения с детьми с ОВЗ ненасильственными способами, на принципах гуманистической педагогики (Сатиров, Маралов, 2016).

Минимизация данных рисков, требующая гораздо более тонких настроек инклюзивной образовательной среды, нежели внешних ее составляющих, может быть обеспечена через обращение к личностным (психологическим) ресурсам, обладающим наиболее высоким потенциалом в построении позитивной ин-

клюзивной образовательной среды. Анализ современных исследований позволяет выделить среди них следующие: особенности характера, совокупность способностей, индивидуальность психических процессов (Леонтьев, 2011); аксиологический базис личности, определяющий ее поведение в сложных жизненных ситуациях и характер рефлексии на неблагоприятные жизненные обстоятельства, позволяющий сгладить остроту реакций на них и обеспечить позитивный ракурс их оценивания (Татарко, 2014); 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 человеком чувств других (Баева, Баев, Кондакова, 2018).

На наш взгляд, личностные или психологические ресурсы обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды целесообразно рассматривать не с позиций анализа отдельных приведенных выше составляющих, а аккумулировать их в такое системное образование, как готовность обучающихся к позитивному (ненасильственному) взаимодействию в инклюзивной образовательной среде, структура и содержание которого обусловлены их субъектной позицией.

Представим трехкомпонентную структуру готовности обучающихся к позитивному (ненасильственному) взаимодействию в инклюзивной образовательной среде, включающую иерархически связанные когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Первый из них определяется наличием у обучающихся совокупности системных представлений о сверстниках с ОВЗ и организации взаимодействия с ними на принципах равноправия, позитивизма, ненасильственного и конструктивного поведения. Сформированность данного компонента будет выступать основой для развития и упрочнения у обучающихся ценностных установок, базирующихся на принятии инклюзии, способствовать принятию и гуманной оценке обусловленных нарушениями в развитии отличий сверстников с ОВЗ, создаст условия для построения позитивного и продуктивного общения между детьми, обогатит их познавательную и личностную сферы.

Второй компонент — эмоциональный. Он формируется на основе когнитивного, поскольку понимание причин и сложностей поведения детей с ОВЗ определяет возникновение эмоциональной связи с ними и их внутреннее принятие. Возникновение сопереживания и эмпатии к детям с нарушениями в развитии закладывает у обучающихся ресурс для самоконтроля и саморегуляции, умения сдержать агрессию и переориентироваться на бесконфликтное поведение. Данный компонент представляет собой интегративное образование, в структуре которого основными выступают такие ресурсы личности обучающегося, как:

1) эмоциональная стабильность, то есть эмоциональная устойчивость ребенка в сложных и нетипичных ситуациях;

2) эмпатия, то есть умение переживать вместе с другим обучающимся различные эмоции, способность уловить их чувства и внутреннее состояние, откликнуться на них с использованием понятных и социально принятых этикетных форм взаимодействия (для младших школьников такое эмоционально адекватное, осознанное и развитое реагирование выступает основой для развития их духовно-нравственной сферы и выработки социально значимых поведенческих моделей);

3) коммуникативная компетентность, то есть комплекс социально-психологических характеристик, определяющих возможность осуществления полноценного продуктивного взаимодействия с окружающими в конкретной ситуации общения и обеспечение взаимопонимания с ними (нацеленность на контакт, владение способами его установления и поддержания, наличие сформированных для этого языковых и речевых средств, способность слышать и слушать собеседника, правильно интерпретировать содержание

его высказывания и адекватно доносить собственную мысль, эмоциональный контакт в процессе общения и т.д.).

Третий компонент — поведенческий. Он выступает сложным личностным новообразованием, выполняющим регулятивную функцию в системе оценивания готовности обучающихся к позитивному взаимодействию в условиях инклюзии. В его основе лежат практические умения и навыки адекватного и продуктивного взаимодействия (то есть безконфликтного, построенного на взаимопонимании и взаимоуважении, не допускающего причинение негативных последствий любому из участников).

К показателям поведенческого компонента мы относим:

— ассертивность как сформированную у обучающегося способность к независимому поведению и обеспечению соблюдения своих прав без ущерба для личных границ других людей. В аспекте изучения психологической безопасности в школьной среде на этапе начального образования (Беляева, Беляева, Калашникова, 2020) ассертивное поведение выступает объективным критерием оценивания состояния психологической безопасности личности ребенка;

— бесконфликтное, основанное на стремлении к конструктивному взаимодействию поведение, в том числе со стремлением и умением достигать компромисса;

— толерантность как поведенческий ориентир при построении взаимодействия с окружающими. Согласно исследованиям И.Б. Гриншпуна, психологическая составляющая понятия «толерантность» раскрывается в двух основных аспектах: как индивидуальное свойство личности, заключающееся в ее способности к самосохранению, и как умение неагрессивного (позитивного) взаимодействия, индикатор готовности к нему (Гришпун, 2002), что в аспекте изучения обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды является, на наш взгляд, итоговым результатом формирования готовности обучающихся к построению такого характера взаимодействия с окружающими.

Таким образом, анализ научных работ последнего десятилетия показывает, что в настоящее время акцент смещается с поиска внешних средовых ресурсов инклюзии, обуславливающих необходимость создания доступной (безбарьерной) среды (в первую очередь — архитектурной доступности школьных зданий и территорий), на личностные ресурсы психологической безопасности субъектов образовательных отношений, в качестве которых в большей мере рассмотрена готовность педагогов (в том числе психологическая) к реализации инклюзивных образовательных практик (Алехина, 2012; Кузьмина, 2013), в меньшей — готовность родителей обучающихся как с нормативным развитием, так и с ОВЗ (Адеева, 2016; Симаева, Хитрюк, 2015; Яговкина, 2009), и лишь в единичных работах выявляется потенциал личностных ресурсов обучающихся в обеспечении психологической безопасности инклюзивной образовательной среды (Силаева, 2021).

Цель исследования: выявить и описать компоненты готовности обучающихся к позитивному взаимодействию, выступающие ресурсами психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Гипотеза: готовность обучающихся к позитивному взаимодействию может выступать внутренним ресурсом обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 453 младших школьника (2–4 классы) общеобразовательных организаций Ставропольского края, реализующих инклюзивное образование. В том числе — 44 ребенка с ОВЗ (основание для формирования выборки — заключение ПМПК), обучающиеся по цензовым вариантам ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ: по АООП 2.1. — 9 человек, АООП 5.1. — 1 человек; АООП 6.1, 6.2. — 11 человек; АООП 7.1, 7.2. — 23 человека).

Для решения поставленных задач и верификации гипотезы применялся комплекс

взаимодополняющих методов исследования. В качестве теоретических методов выступили теоретический анализ и синтез, моделирование. Эмпирические методы представлены психодиагностическими методами: анкетирование, опрос, проективные методы, контент-анализ, наблюдение, методом экспертной оценки. Были выделены такие критерии оценки психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, как отношение к ней и взаимоотношения с ее субъектами в разных общностях (педагог-обучающийся, обучающийся-обучающийся), удовлетворенность средой и взаимодействиями в ней, защищенность от насилия. Все три критерия изучались методикой «Психологическая безопасность образовательной среды» (И.А. Баева, 2002; адаптация — Л.С. Рещикова, 2019). С целью соблюдения требования надежности как показателя психометрических процедур на каждый критерий и показатель психологической безопасности к данному основному инструментарию нами были подобраны эквивалентные методики. Критерий «отношение в общности «педагог-обучающийся»» анализировался с использованием методики Т.А. Огневой «Отношение учащихся к классному руководителю». Отношения между сверстниками исследовались методикой «Секрет» (Репина, 1988). Удовлетворенность средой и взаимодействиями в ней оценивалась с помощью методики «Диагностика удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в ОУ» (Лукьянова, Калинина, 2004). Защищенность от насилия во взаимодействиях дополнительно изучалась проективной методикой «Неоконченные предложения» (Рещикова, 2019) с последующим контент-анализом ответов детей.

Диагностика готовности обучающихся к позитивному взаимодействию проводилась с использованием: методики самооценки навыков толерантного поведения младших школьников (Батрак, 2010), позволяющей исследовать такие показатели, как ценностные ориентации, эмоциональная устойчивость, коммуникативная компетентность, эмпатия, входящие в когнитивный и эмоциональный компоненты готовности; проективной методики «Как поступить?» (Слюсарева, 2024) и методики «Карта наблюдений для педагога» (Плаксина, 2016), направленных на изучение таких показателей поведенческого компонента готовности, как толерантное поведение в различных ситуациях, ассертивность и стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

Для оценки эмпирических данных применялись методы их математико-статистической обработки. Полученные результаты проходили статистический анализ и обработку с помощью компьютерных программ «Microsoft Excel XP» и статистического пакета (программы) IBM SPSS Statistics Version 26. С целью сокращения числа переменных и определения структуры взаимосвязей между ними был проведен факторный анализ.

Результаты

На первом этапе нашего исследования проводилась оценка критериев и показателей психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в оценках младших школьников и готовности обучающихся к позитивному взаимодействию в ней. Всего исследовалось 16 переменных, входящих в психологическую безопасность и готовность к позитивному (ненасильственному) взаимодействию в условиях инклюзивного образования.

Анализ полученных при первичной обработке данных средних значений показал, что наиболее представленным в исследуемой выборке выступает высокий индекс психологической безопасности, при этом наиболее высокие показатели отмечаются в 3-х классах начальной школы (методика «Психологическая безопасность образовательной среды», адаптация Л.С. Рещиковой). Так, общий индекс психологической безопасности младших школьников с нормативным развитием составил 2,9 балла, индекс детей с ОВЗ — 3, что в совокупности представлено общим индексом безопасности — 2,95.

Из показателей, которые входят в общий индекс психологической безопасности, наиболее высокие показатели мы отмечаем по

шкалам: «отношение» (2,5 балла из 3-х возможных) и «защищенность» (2,4 из 3). Показатель «удовлетворенность средой и взаимоотношениями в ней» представлен средним уровнем и составил 3,8 балла из 5.

Рассмотрим результаты, полученные при использовании эквивалентных методик, направленных на изучение критериев психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Отношение к классному руководителю (методика Т.В. Огневой) по всем параллелям представлено показателями среднего уровня (8,3 балла из 10), причем отмечается тенденция к снижению количественных показателей положительного отношения у обучающихся 4-х классов как с нормативным развитием, так и с ОВЗ.

Отношения в общностях «обучающийся-обучающийся» изучались с использованием методики «Секрет», которая направлена на изучение статусной позиции ученика, определяемой количеством выборов, где ученики, имеющие 5 выборов и больше, относятся к I позиции — «звезда», 2–4 выбора — II позиции (принятые), 1 выбор — III (не принятые) и 0 выборов — IV позиция (изолированные). Полученные данные позволили выявить следующие статусные позиции обучающихся с ОВЗ: наибольшее количество отрицательных выборов нами отмечено во 2-х классах — большая часть детей с ОВЗ получили статус «непринятых». В 3–4 классах отмечалось появление положительного отношения к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья, однако общий уровень благополучия, вычисляемый на основании выборов и их соотношений, остается низким.

Помимо удовлетворенности взаимоотношениями нами изучалась удовлетворенность условиями предметной среды и организацией образовательного процесса. Полученные данные показывают, что наибольшая удовлетворенность отмечается у обучающихся 2-х классов с нормативным развитием и обучающихся с ОВЗ. В целом, общий показатель удовлетворенности соответствует среднему уровню (7,2 балла из 10).

Для изучения третьего критерия психологической безопасности — «защищенности» — была подобрана проективная методика «Неоконченные предложения», которая позволяет выявить субъективное чувство безопасности ребенка, отражающееся в его проекциях, связанных со школьной жизнью и взаимоотношениями со сверстниками и учителями (наличие страхов, тревожности и др.). Стимульным материалом выступил перечень вопросов по трем категориям: «Когда я отвечаю на уроке, то чувствую…»; «В школе я боюсь…»; «В школе я чувствую себя в безопасности, когда…». Обработка данных осуществлялась с использованием контент-анализа ответов обучающихся. Чем больше количество и общая сумма положительных ответов на поставленные вопросы, тем выше уровень психологической безопасности младшего школьника (шкала интервального оценивания 0–3).

Полученные количественные данные позволили отметить преобладание среднего уровня защищенности, которое проявляется в субъективном переживании своей безопасности (1,9). При этом наибольшее количество страхов отмечается у обучающихся и с нормативным развитием, и с ОВЗ во 2-х классах. В школе в безопасности большая часть учеников чувствует себя, когда находится среди друзей (80% ответов); в меньшей — среди учителей (18%) и в одиночестве (2%). При этом дети с ОВЗ большую защищенность испытывают, находясь среди взрослых.

У обучающихся 3-х классов также преобладающими являются страх перед учителем, плохими оценками, контрольными работами и т.д. — 42,4%; страх перед насилием со стороны одноклассников и других учеников отмечает 7,7%. При этом появляется значительная часть ответов, свидетельствующих о том, что дети не испытывают чувства страха в школе — 30,8%. Частотными по-прежнему являются ответы, подтверждающие их чувство безопасности в кругу сверстников.

Качественный анализ ответов обучающихся 4-х классов показал, что доминирующими остаются страхи по отношению к учителю, ответам у доски, публичным выступлениям

перед классом и др., что составляет 53,1%. При этом увеличивается доля школьников, которые не ощущают дискомфорта как в учебной, так и во внеучебной деятельности — 41,3%. Показательно, что только среди четвероклассников были выявлены ученики, агрессивно настроенные по отношению к другим детям и первыми вступающие в драку (1%).

Далее рассмотрим средние значения показателей готовности младших школьников к позитивному взаимодействию, отраженные в самооценке толерантного поведения (Батрак, 2010) и экспертных оценках педагогов (Плаксина, 2016).

Анализ позволяет отметить, что количественные показатели самооценки толерантного поведения соответствуют достаточному уровню и у обучающихся с нормативным развитием, и у обучающихся с ОВЗ, что в целом составляет 3,4 балла (по шкале оценки от 1 до 5). Оценка компонентов готовности позволяет отметить, что ценностные ориентации, отражающие когнитивный компонент готовности, представлены высоким уровнем (общий показатель — 4,0). Эмоциональный компонент готовности в большей мере отражен средними оценками: эмпатии (3,7) и коммуникативной компетентности (3,6). Показатель «эмоциональная устойчивость» также представлен значениями среднего уровня: 2,4. Следует отметить, что по мере взросления у детей с нормативным развитием эмоциональная устойчивость имеет тенденцию к снижению (от 2,6 к 1,9).

Поведенческий компонент представлен способностью младшего школьника уверенно отстаивать свои права, не ущемляя при этом прав других (ассертивность). Количественный анализ показывает, что обобщенный показатель (3,2) соответствует достаточному уровню. Наивысшие показатели ассертивности отмечаются у обучающихся 3-х классов как с нормативным развитием, так и с ОВЗ, к 4-му классу эти показатели снижаются.

Полученные данные подтверждаются и оценками экспертов — учителей начальных классов. Анализ результатов их наблюдений позволяет сделать вывод о среднем уровне готовности обучающихся к позитивному взаимодействию (2,6), характеризующимся редким желанием вступать в коммуникацию с детьми с ОВЗ, низкой активностью во взаимодействии, наличием конфликтов. При этом отдельные обучающиеся демонстрировали инициативу в случаях необходимости оказания помощи детям с ОВЗ: проявляли доброжелательность, эмпатию, при несправедливом отношении вставали на их защиту, способны были признать неправоту своих действий. При этом у детей с ОВЗ готовность к позитивному взаимодействию была несколько выше (2,8). Обобщенный показатель составил 2,7 балла из 4.

Заключительная методика «Как поступить?» направлена на исследование поведенческого компонента готовности к позитивному (ненасильственному) взаимодействию младших школьников, результатом формирования которого является толерантное поведение.

Данный компонент сформирован у обучающихся также на среднем уровне при наличии более высоких показателей у детей с ОВЗ (3,2 и 3,3 из 4-х возможных соответственно).

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о наличии у младших школьников положительного отношения к инклюзивной образовательной среде, чувства достаточной защищенности в ней. Но при этом отмечается недостаточная удовлетворенность некоторыми характеристиками взаимодействия в ней, предметной средой и организацией образовательного процесса, что отражено в показателях среднего уровня.

Отдельного внимания заслуживают исследования социометрического статуса младших школьников к ОВЗ в условиях инклюзии, которые показали, что большинство из них относятся к статусам «непринятые» и «изолированные», что, безусловно, составляет риск психологической безопасности младших школьников в инклюзивной образовательной среде.

На втором этапе исследования с целью выявления структуры психологической безопасности инклюзивной образовательной среды был проведен факторный анализ: на первом этапе выделение факторов осуществлялось методом главных компонент, на втором — для интерпретации факторных нагрузок использо-

валось варимакс-вращение с нормализацией Кайзера, что позволило максимизировать дисперсию нагрузок по переменным.

Объясненная совокупная дисперсия выявленных компонентов факторной структуры психологической безопасности обучающихся представлена в таблице.

Таким образом, психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды определяется пятью факторами: без-

Таблица / Table

Повернутая матрица компонент факторной нагрузки психологической безопасности в оценках обучающихся (n = 453)
Rotated matrix of factor loading components of psychological safety in student assessments (n = 453)

Варианты / Options	Факторы / Factors				
	Безопасность среды / Environmental safety	Поведенческие ресурсы / Behavioral resources	Когнитивные ресурсы / Cognitive resources	Эмоциональные ресурсы / Emotional resources	Безопасное поведение / Safety behavior
Общий индекс психологической безопасности инклюзивной образовательной среды / General index of psychological safety of an inclusive educational environment	**0,916**	0,162	0,133	0,151	0,102
Отношение к инклюзивной образовательной среде / Attitude towards an inclusive educational environment	**0,832**	0,19	0,149	0,176	0,077
Удовлетворенность взаимодействиями в среде / Satisfaction with interactions in the environment	**0,818**	0,016	–0,001	0,211	0,026
Отношение к учителю / Attitude towards the teacher	**0,78**	0,233	0,207	–0,076	–0,098
Защищенность от насилия / Security from violence	**0,538**	0,231	0,253	–0,21	0,253
Удовлетворенность предметной средой / Satisfaction with the subject environment	**0,522**	–0,342	–0,188	0,19	–0,28
Ассертивность / Assertiveness	0,133	**0,916**	0,036	0,209	–0,05
Эмпатия / Empathy	0,16	**0,892**	0,101	0,122	–0,17
Общий индекс толерантности / Overall tolerance index	0,186	**0,673**	0,497	0,465	–0,115
Субъективное чувство безопасности / Subjective sense of security	0,326	**0,456**	0,037	–0,323	0,21
Ценностные ориентации / Value orientations	0,136	0,052	**0,805**	–0,122	–0,067
Коммуникативная компетентность / Communicative competence	0,12	0,103	**0,713**	0,371	–0,022
Эмоциональная устойчивость / Emotional resilience	0,072	0,191	0,132	**0,745**	–0,097
Экспертная оценка готовности обучающихся / Expert assessment of students' readiness	0,202	0,055	0,011	**0,571**	0,248
Социометрический статус / Sociometric status	0,002	–0,278	–0,194	0	**0,735**
Толерантное поведение / Tolerant behavior	0,14	0,164	0,467	0,245	**0,526**

Примечание. Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 7 итераций.
Note. Factor extraction method: principal component analysis. Rotation method: varimax with Kaiser normalization. Rotation converged in 7 iterations.

опасностью среды; совокупностью ресурсов: поведенческих, когнитивных, эмоциональных, что находит свое отражение в безопасном поведении школьников; реализацией стратегий позитивного взаимодействии в инклюзивной образовательной среде.

Обсуждение результатов

Данные, полученные по результатам проведенного факторного анализа, позволили нам выделить взаимосвязанную структуру показателей, формирующих психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды и включающую пять факторов.

Первый фактор, названный нами «Безопасность среды» (22,8% дисперсии), объединяет шесть вариант (переменных). Эти переменные характеризуют взаимосвязи между критериями и показателями психологической безопасности инклюзивной образовательной среды: отношение (к инклюзивной образовательной среде) и качество отношений в общности «педагог-обучающийся»; 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 обучающихся.

Второй фактор — 17,1% дисперсии — аккумулировал в себе четыре варианты, определенные нами как «поведенческие ресурсы». Данный фактор указывает на влияние личностных особенностей участников образовательных отношений на качество межличностного взаимодействия и общения и объединяет ассертивность, эмпатию, толерантность и субъективное переживание безопасности, что свидетельствует о том, что наибольшую роль играет субъективное восприятие ребенком безопасности образовательной среды (эмоциональный климат и доступность поддерживающей среды), которое тем самым укрепляет ощущение защищенности в образовательной среде.

Анализ взаимосвязей у обучающихся 2–4 классов показывает, что если во 2-м и 3-м 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 4-м классе мы видим, что состояние защищенности, которое проявляется в отсутствии чувства страха и выраженной тревожности, преобладании радостных чувств, связанных с нахождением ребенка в школе, обусловлено уже имеющимися у младших школьников психологическими ресурсами: коммуникативной компетентностью, ассертивностью, ценностными ориентациями, толерантным поведением, что является показателем готовности младших школьников к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде.

Когнитивные ресурсы — 11,7% дисперсии — представляют собой третий фактор, который характеризует уровень освоения ребенком норм построения диалога, правил совместной деятельности и способов выхода из затруднительных ситуаций и объединяет ценностные ориентации и коммуникативную компетентность, что облегчает включение детей с ОВЗ в инклюзивный класс и способствует выработке позитивных установок у сверстников.

Четвертый фактор — 10,3% дисперсии — связывает эмоциональные ресурсы, входящие в эмоциональный компонент готовности к позитивному взаимодействию. Данный фактор представлен эмоциональной устойчивостью и экспертной оценкой готовности ребенка к продуктивному общению и подтверждает, что сохранение аффективного равновесия выступает необходимым условием для поддержания устойчивых доброжелательных связей в инклюзивной образовательной среде.

Безопасное (толерантное) поведение — 7,2% дисперсии — выступает пятым, за-

ключительным фактором. Данный фактор демонстрирует, что дети с высоким уровнем принятия сверстниками чаще транслируют позитивные образцы поведения, которые распространяются остальными членами группы, тем самым связывая социометрический статус ученика с реальными проявлениями толерантности в классе. Полученные данные необходимо использовать при построении программ, направленных на формирование позитивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде: опора на толерантные проявления сверстника, который является лидером в коллективе, является основой выстраивания стратегий позитивного взаимодействия у других учеников.

Таким образом, проведенный теоретический анализ и полученные на его основе эмпирические данные подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что готовность обучающихся к позитивному взаимодействию выступает внутренним ресурсом обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Сформированность у обучающихся личностных ресурсов, представленных тремя компонентами готовности (когнитивным, эмоциональным, поведенческим), способствует выстраиванию позитивного взаимодействия и таким образом положительно влияет на субъективное чувство безопасности обучающихся, их удовлетворенность образовательной средой и взаимодействиями в ней, формирует референтную значимость среды.

Заключение

Готовность обучающихся к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде выступает сложным системным образованием, складывающимся из личностных ресурсов участников инклюзивных образовательных отношений, которые служат основой для построения позитивных взаимодействий между последними и обеспечивают их психологическую безопасность. В структуре готовности к позитивному взаимодействию нами выделено три компонента: когнитивный (знания о ненасильственном взаимодействии и ценностные ориентации), эмоциональный (эмпатия, эмоциональная устойчивость, принятие) и поведенческий (ассертивность, толерантность, избегание конфликтов).

Факторный анализ позволил построить объясняющую 69,2% дисперсии модель, в которой переменные «безопасность среды», «поведенческие ресурсы», «когнитивные ресурсы», «эмоциональные ресурсы» и «толерантное поведение» интегрируют показатели готовности обучающихся к позитивному взаимодействию и психологической безопасности, что дает возможность рассматривать последнюю как совокупность взаимодополняющих внутренних и внешних ресурсов: индивидуально-психологических и характеризующих образовательную среду.

Кроме того, важно отметить возрастную специфику взаимосвязи личностных ресурсов и психологической безопасности. Так, у обучающихся 2–3 классов субъективное чувство безопасности связано с характеристиками образовательной среды, отношением к ней, удовлетворенностью взаимодействиями и защищенностью от насилия, тогда как к 4-му классу возрастает значение собственных психологических ресурсов ребенка. Полученный результат позволяет предположить, что по мере взросления младших школьников происходит постепенное усиление собственной роли ребенка в обеспечении психологической безопасности.

Следовательно, личностные ресурсы, входящие в системное образование «готовность обучающихся к позитивному взаимодействию», целесообразно рассматривать как взаимосвязанные с психологической безопасностью индивидуально-психологические характеристики, значение которых может проявляться в процессе межличностного взаимодействия и восприятия обучающимися образовательной среды.

Полученные результаты определяют перспективы дальнейших исследований, которые заключаются в изучении психологической безопасности инклюзивной образовательной среды на разных ступенях образовательной вертикали (дошкольное, общее,

среднее профессиональное, высшее). Особого внимания заслуживает изучение психологической безопасности в разных моделях образования детей (совместное обучение в одном классе, модель автономного класса, ресурсного класса и др.).

Ограничения. Возможность экстраполяции полученных результатов на другие образовательные организации, в которых ресурсный потенциал обучающихся может отличаться от выборки, принявшей участие в данном исследовании.

Limitations. The possibility of extrapolating the results obtained to other educational organizations, where the resource potential of students may differ from the sample that participated in this study.

Список источников / References

1. Аверина, А.Ж., Александрова, Л.А., Васильев, И.А. (2011). *Личностный потенциал: структура и диагностика* (Д.А., Леонтьев ред.). Москва: Смысл. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20112013 (дата обращения: 03.06.2026).
   Averina, A.Zh., Alexandrova, L.A., Vasiliev, I.A. (2011). *Personal potential: Structure and diagnostics* (D.A. Leontiev, ed.). Moscow: Smysl. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20112013 (viewed: 03.06.2026).
2. Адеева, Т.Н. (2016). Проблема психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию. *Сибирский педагогический журнал*, *(4),* 112–118. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26687302 (дата обращения: 08.06.2026).
   Adeeva, T.N. (2016). The problem of psychological readiness of parents of various categories of children for inclusive education. *Siberian Pedagogical Journal*, *(4),* 112–118. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26687302 (viewed: 08.06.2026).
3. Алехина, С.В. (2024). Инклюзивная образовательная среда как предмет исследования. *Социальная педагогика в России*. *Научно-методический журнал*, *(5),* 41–60. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=74922357 (дата обращения: 18.06.2026).
   Alekhina, S.V. (2024). Inclusive educational environment as a subject of research. *Social Pedagogy in Russia*, *(5),* 41–60. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=74922357 (viewed: 18.06.2026).
4. Алехина, С.В. (2012). Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология, 4(22),* 117–127. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18936306 (дата обращения: 18.06.2026).
   Alekhina, S.V. (2012). Inclusive education and psychological readiness of a teacher. *Bulletin of Moscow City Pedagogical University*. *Series: Pedagogy and Psychology*, *4(22),* 117–127. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18936306 (viewed: 18.06.2026).
5. Баева, И.А. (2002). *Психологическая безопасность в образовании*. Санкт–Петербург: Союз. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21292501 (дата обращения: 23.06.2026).
   Baeva, I.A. (2002). *Psychological safety in education.* St. Petersburg: Soyuz. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21292501 (viewed: 23.06.2026).
6. Баева, И.А., Баев, Н.Н., Кондакова, И.В. (2018). Личностные ресурсы сопротивляемости человека негативным воздействиям социальной среды как условие устойчивого психического развития. В: *Экопсихологические исследования: сборник научных статей* (с. 70–76). Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36992519 (дата обращения: 28.06.2026).
   Baeva, I.A., Baev, N.N., Kondakova, I.V. (2018). Personal resources of human resistance to negative influences of the social environment as a condition for sustainable mental development. In: *Ecopsychological research: Collection of scientific articles* (pp. 70–76). Perm: Perm State National Research University. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36992519 (viewed: 28.06.2026).
7. Баева, И.А., Кондакова, И.В. (2019). Теоретические основания модели психологической безопасности подростка в образовательной среде. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, (2), 91–98. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44055150 (дата обращения: 13.06.2026).

Baeva, I.A., Kondakova, I.V. (2019). Theoretical foundations of the model of psychological safety of adolescents in the educational environment. *Herzen Readings: Psychological Research in Education*, (2), 91–98. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44055150 (viewed: 13.06.2026).

8. Батрак, Я.А. (2010). *Развитие толерантности младших школьников*. Братск: Гимнц.
   Batrak, Y.A. (2010). *Development of tolerance in primary school children*. Bratsk: Gimnts. (In Russ.).
9. Бедрина, В.В., Личутин, А.В. (2010). Психологическая безопасность образовательной среды: формирование понятия. *Преподаватель XXI век, (2–1)*, 157–169. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=15322670 (дата обращения: 13.06.2026).
   Bedrina, V.V., Lichutin, A.V. (2010). Psychological safety of the educational environment: Formation of the concept. *Teacher of the 21st Century*, (2–1), 157–169. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=15322670 (viewed: 13.06.2026).
10. Беляева, Т.Б., Беляева, П.И., Калашникова, М.Б. (2020). Обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в начальном звене школы. *Педагогика, 84*(11), 63–72. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44402199 (дата обращения: 19.06.2026).
    Belyaeva, T.B., Belyaeva, P.I., Kalashnikova, M.B. (2020). Ensuring psychological safety of an inclusive educational environment in primary school. *Pedagogy, 84*(11), 63–72. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44402199 (viewed: 19.06.2026).
11. Гриншпун, И.Б. (2002). Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении). В: *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сборник научно-методических статей* (с. 31–41). М.: МПСИ.
    Grinshpun, I.B. (2002). The concept and content characteristics of tolerance (on the question of tolerance as a mental phenomenon). In: *Tolerant consciousness and the formation of tolerant relations (theory and practice): Collection of scientific and methodological articles* (pp. 31–41). Moscow: Moscow Psychological and Social Institute.
12. Жигунова, Г.В., Кузнецов, Ю.В., Салмина, И.Ю., Кузнецов, А.Н. (2008). *Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями*. Мурманск: МГТУ. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20102192 (дата обращения: 11.06.2026)
    Zhigunova, G.V., Kuznetsov, Y.V., Salmina, I.Y., Kuznetsov, A.N. (2008). *Study of tolerance of various population groups towards children with disabilities*. Murmansk: Murmansk State Technical University. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20102192 (viewed: 11.06.2026).
13. Кобрина, Л.М. (2012). Отечественная система специального образования — фундамент инклюзивного обучения и воспитания. *Дефектология*, (3), 14–18. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18849278 (дата обращения: 08.06.2026)
    Kobrina, L.M. (2012). The domestic system of special education — the foundation of inclusive education and upbringing. *Defectology,* (3), 14–18. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18849278 (viewed: 08.06.2026).
14. Кузьмина, О.С. (2013). Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник Омского университета*, 2(68), 191–194. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21004206 (дата обращения: 01.06.2026).
    Kuzmina, O.S. (2013). Current issues of training teachers to work in inclusive education settings. *Bulletin of Omsk University*, 2(68), 191–194. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21004206 (viewed: 01.06.2026).
15. Лукьянова, М.И., Калинина, Н.В. (2004). *Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика*. Москва: Творческий Центр Сфера. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19911648 (дата обращения: 03.06.2026).
    Lukyanova, M.I., Kalinina, N.V. (2004). *Psychological and pedagogical indicators of school activities: Criteria and diagnostics*. Moscow: Sfera. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19911648 (viewed: 08.06.2026).
16. Маралов, В.Г., Ситаров, В.А. (2016). *Педагогика и психология ненасилия в образовании*. Москва: Юрайт. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vtuwcp (дата обращения: 03.06.2026).
    Maralov, V.G., Sitarov, V.A. (2016). *Pedagogy and psychology of non-violence in education*. Moscow: Urait. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vtuwcp (viewed: 03.06.2026).
17. Назарова, Н.М. (2012). Инклюзивное и специальное образование: препятствия и риски развития. В: *Сборник докладов 4-го Международного теоретико-методологического семинара* (с. 56–59). Москва: ЛОГОМАГ. URL: https://www.elibrary.

ru/item.asp?id=26051806 (дата обращения: 03.06.2026).
Nazarova, N.M. (2012). Inclusive and special education: Obstacles and risks of development. In: *Collection of reports of the 4th International Theoretical and Methodological Seminar* (pp. 56–59). Moscow: Limited Liability Company Logomag. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26051806 (viewed: 03.06.2026).

18. Плаксина, Н.А. (2016). *Воспитание толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями: Диссертация на соискание уч. степени кандидата педагогических наук*. Волгоградский государственный социально-педагогический университет. Волгоград.
Plaksina, N.A. (2016). *Education of tolerance of primary school children towards children with special educational needs*: *Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences*. Volgograd State Socio-Pedagogical University. Volgograd. (In Russ.).
19. Репина, Т.А. (1988). *Социально-психологическая характеристика группы детского сада*. М.: Педагогика.
Repina, T.A. (1988). *Socio-psychological characteristics of a kindergarten group*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
20. Рещикова, Л.С. (2019). Представления о психологической безопасности образовательной среды младших школьников и методика их оценки: Дисс. канд. психол. наук. Санкт-Петербург: РГПУ им. И.А. Герцена. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=eupolo (дата обращения: 11.06.2026).
Reshchikova, L.S. (2019). Perceptions of psychological safety of the educational environment of primary school children and methods for their assessment: Dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Saint-Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=eupolo (viewed: 11.06.2026).
21. Силаева, О.А. (2021). Модель безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде. *Вестник Мининского университета*, Том 9, 4(37). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47160355 (дата обращения: 18.06.2026).
Silaeva, O.A. (2021). Model of safe social behavior of preschool children in an inclusive educational environment. *Bulletin of Minin University*, Vol. 9, 4(37). (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47160355 (viewed: 18.06.2026).
22. Симаева, И.Н., Хитрюк, В.В. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*, (11), 54–62. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25285444 (дата обращения: 18.06.2026).
Simaeva, I.N., Khitryuk, V.V. (2015). Problems of readiness for inclusive education of parents of students. *Bulletin of the Immanuel Kant Baltic Federal University*, (11), 54–62. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25285444 (viewed: 18.06.2026).
23. Слюсарева, Е.С., Плугина, М.И. (2021). Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды: риск-ресурсный подход. *Человек и образование*, *4*(69), 81–89. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47993398 (дата обращения: 23.06.2026).
Slyusareva, E.S., Plugina, M.I. (2021). Psychological safety of an inclusive educational environment: A risk-resource approach. *Man and Education*, 4(69), 81–89. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47993398 (viewed: 23.06.2026).
24. Слюсарева, Е.С. (2024). *Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды: от теории к практике*. Ставрополь: ИП Тимченко О.Г. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=83097731 (дата обращения: 24.06.2026).
Slyusareva, E.S. (2024). *Psychological safety of an inclusive educational environment: From theory to practice*. Stavropol: Timchenko O.G. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=83097731 (viewed: 24.06.2026).
25. Суворов, А.В. (2011). Инклюзивное образование и личностная инклюзия. *Психологическая наука и образование, Том 16, (3),* 27–31. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17046472 (дата обращения: 18.06.2026).
Suvorov, A.V. (2011). Inclusive education and personal inclusion. *Psychological science and education, Vol. 16, (3),* 27–31. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17046472 (viewed: 18.06.2026).
26. Татарко, А.Н. (2014). Социально–психологический капитал личности в поликультурном обществе: структура и динамика. *Общественные науки и современность, (1),* 50–64. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21376104 (дата обращения: 04.06.2026).
Tatarko, A.N. (2014). Socio-psychological capital of personality in a multicultural society: Structure

and dynamics. *Social Sciences and Contemporary World*, *(1),* 50–64. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21376104 (viewed: 24.06.2026).

27. Шахова, Л.И. (2015). Сопровождение психологической безопасности младших школьников и учащихся кадетских классов: риск-ресурсный подход. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, (174), 159–169. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tnbnnz (дата обращения: 30.05.2026).
    Shakhova, L.I. (2015). Support of psychological safety of primary school children and cadet class students: A risk-resource approach. *Izvestia of the Herzen State Pedagogical University of Russia*, (174), 159–169. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tnbnnz (viewed: 30.05.2026).
28. Яговкина, Л.С. (2009). Исследование формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, (3),* 410–419. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15141536 (дата обращения: 06.06.2026).
    Yagovkina, L.S. (2009). Study of the formation of parents' readiness to assist in the education of children with disabilities. *Bulletin of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov*, *(3)*, 410–419. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15141536 (viewed: 06.06.2026).

Информация об авторах

Елена Сергеевна Слюсарева, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры коррекционной психологии и психофизиологии, факультет дефектологии и естественно-научного образования, Ставропольский государственный педагогический институт (ГБОУ ВО СГПИ), Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6262-3439, e-mail: slusareva2005@yandex.ru

Алена Александровна Санькова, кандидат филологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и инклюзивного образования, факультет дефектологии и естественно-научного образования, Ставропольский государственный педагогический институт (ГБОУ ВО СГПИ), Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8020-4550, e-mail: snarks@yandex.ru

Дмитрий Васильевич Борозенец, аспирант, ассистент кафедры коррекционной психологии и психофизиологии, факультет дефектологии и естественно-научного образования, Ставропольский государственный педагогический институт (ГБОУ ВО СГПИ), Ставрополь, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3347-9678, e-mail: dmitriy.borozenets@gmail.com

Information about the authors

Elena S. Slusareva, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Professor at the Department of Correctional Psychology and Psychophysiology, Faculty of Defectology and Natural Science Education, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6262-3439, e-mail: slusareva2005@yandex.ru

Alena A. Sankova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy and Inclusive Education, Department of Defectology and Natural Science Education, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8020-4550, e-mail: snarks@yandex.ru

Dmitriy V. Borozenets, Postgraduate Student, Assistant at the Department of Correctional Psychology and Psychophysiology, Faculty of Defectology and Natural Science Education, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3347-9678, e-mail: dmitriy.borozenets@gmail.com

Вклад авторов

Слюсарева Е.С. — идея исследования, написание рукописи, проведение исследования, обработка результатов, описание результатов исследования.

Санькова А.А. — написание рукописи, описание результатов исследования.

Борозенец Д.В. — написание рукописи, применение статистических методов для анализа данных; описание результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Slusareva E.S. — research conception, manuscript writing, conducting the research, data processing, description of research results.

Sankova A.A. — manuscript writing, description of research results.

Borozenets D.V. — manuscript writing, application of statistical methods for data analysis; description of research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено родителями всех респондентов, участвующих в обследовании.

Ethics statement

Written informed consent to participate in this study was provided by the parents of all respondents involved in the examination.

Поступила в редакцию 30.06.2026 — Received 2026.06.30
Поступила после рецензирования 19.08.2026 — Revised 2026.08.19
Принята к публикации 11.09.2026 — Accepted 2026.09.11
Опубликована 25.10.2026 — Published 2026.10.25