Н. С. Кожанова, М. А. Болгарова, О. С. ПАНКРАТЬЕВА

Проблема обеспечения психологически комфортной и безопасной образовательной среды в инклюзивном образовании

Представлен взгляд на проблему организации психологически безопасной и комфортной образовательной среды в условиях реализации инклюзивного образования детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Ставится задача изучить является ли образовательная среда школы, осуществляющей обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья, психологически комфортной для субъектов педагогического процесса. Использованы объективные психолого-педагогические методики И.А. Баевой, М.В. Соколовой, анкеты и метод математической статистики t – критерий Стьюдента. Изучено: является ли среда инклюзивной школы мотивирующей или демотивирующей педагогов к работе с обучающимися с особыми потребностями; готовность педагогов к осуществлению инклюзивного образования; субъективные оценки психологической комфортности для педагогов среды инклюзивной школы; психолого-педагогическая компетентность и субъективное благополучие педагогов в адаптации, к произошедшим изменениям в связи с внедрением новшества. На выборках педагогов начального звена, работающих с детьми с нарушениями в психофизическом развитии и педагогов, не работающих с особыми обучающимися, было показано, что респонденты первой группы испытывают перегрузки и профессиональную неудовлетворенность отражающуюся на их психологическом благополучии. На основе результатов сделаны выводы о наличии разницы в субъективных ощущениях психологического комфорта или дискомфорта в среде образовательной организации у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ и не работающих с обучающимися данной категории.

Анализ проблемы зависимости качества инклюзивного образования от психологического благополучия и личностной компетентности педагогов, реализующих его, приводит к выводу о необходимости модернизации содержания психолого-педагогической подготовки педагогов к работе с особыми категориями обучающихся на этапе обучения в вузе. В заключении представлен научный взгляд на возможности высшей школы в формировании психолого-педагогической компетентности педагогов инклюзивной школы.

Ключевые слова: инклюзивное образование; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; субъективное благополучие; педагогическая деятельность; профессиональная компетентность педагога; личность педагога; психологически безопасная образовательная среда

Ссылка для цитирования:

Кожанова Н. С., Болгарова М. А., Панкратьева О. С. Проблема обеспечения психологически комфортной и безопасной образовательной среды в инклюзивном образовании // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 307-321. doi: 10.32744/pse.2019.4.24

N. S. KOZHANOVA, M. A. BOLGAROVA, O. S. PANKRATEVA

The problem of providing a psychologically comfortable and safe educational environment in inclusive education

A view of the problem of organizing a psychologically safe and comfortable educational environment in the context of inclusive education implementation of primary school children with health impact assessment is presented. The task is to study whether the educational environment of the school, providing training for people with health impact assessment, is psychologically comfortable for the subjects of the pedagogical process. Objective psychological and pedagogical methods of I.A. Bayeva, M.V. Sokolova, questionnaires and the method of mathematical statistics t – Student's criterion are used. The thing that were studied: whether the environment of an inclusive school is motivating or demotivating teachers to work with students with special needs; willingness of teachers to implement inclusive education; subjective assessments of psychological comfort for teachers in an inclusive school environment; psychological and pedagogical competence and subjective well-being of teachers in adapting to the changes that have occurred in connection with the introduction of innovation. The samples of primary teachers working with children with disabilities in psychophysical development and teachers not working with special students have showed that the respondents in the first group experience overload and professional dissatisfaction that affects their psychological well-being. Based on the results, conclusions are drawn about the existence of differences in subjective feelings of psychological comfort or discomfort within the educational organization among teachers working with children with disabilities and not working with students in this category.

The problem analysis of the quality dependence of inclusive education on the psychological well-being and personal competence of teachers who implement it leads to the conclusion that there is a need to modernize the content of psychological and pedagogical training of teachers to work with special categories of students at the university stage. In conclusion, a scientific look at the opportunities for higher education in the formation of the psychological and pedagogical competence of teachers of an inclusive school is presented.

Key words: inclusive education; students with health impact assessment; subjective well-being; pedagogical activity; professional competence of the teacher; teacher's personality; psychologically safe educational environment

For Reference:

Kozhanova, N. S., Bolgarova, M. A., & Pankrateva, O. S. (2019). The problem of providing a psychologically comfortable and safe educational environment in inclusive education. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 40 (4), 307-321. doi: 10.32744/pse.2019.4.24

Введение

Уровень развития культуры любого государства определяется отношением его к людям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Современная система образования Российской Федерации предполагает новые условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, так как в рамках инклюзивного образования все больше детей, имеющих особенности в развитии, полноценно включаются в образовательное пространство системы общего образования.

Несмотря на то, что решение такой глобальной и сложной задачи требует достаточного количества времени и глубокого осмысления всех сторон процесса инклюзии, опыт организации инклюзивного образования в России наращается быстрыми темпами. В то же время начинают обнаруживаться все новые проблемы и задачи, решение которых требует научных разработок, практических действий и корректировок в нормативной базе. Наличие проблемы инклюзивного образования в России очевидно и обусловлено многими факторами, в том числе, недостаточностью времени с ее начала, для того чтобы их обнаружить и решить. Так, несмотря на то, что зарубежная практика инклюзивного образования имеет более длительную историю и богатый опыт, однако среди европейских стран проблемы организации условий и процесса инклюзивной практики, а также поиск общих критериев оценки, применимых к целому ряду образовательных процессов, в том числе связанных с организацией психологически безопасной средой школы для педагогов и обучающихся, остаются актуальными и сегодня [18].

Важной составляющей успешности образования детей с нарушениями в развитии совместно с нормально развивающимися сверстниками является фактор организации психологически безопасной и комфортной образовательной среды школы, в частности, создание благоприятной социокультурной ситуации, влияющей на становление и развитие личности обучающегося [1; 2]. Главными критериями психологической безопасности и комфортности среды образовательной организации, на наш взгляд, выступают защищенность от агрессии и дискриминации, удовлетворенность в основных образовательных потребностях и развивающий характер взаимодействия участников образования [16].

Повседневное взаимодействие в пространстве образовательной среды школы является референтным для всех субъектов образовательных отношений. Одним из гарантов психологической безопасности образовательной среды должен выступать педагог, обладающий мотивацией, психолого-педагогической и профессиональной компетентностью в педагогической деятельности с обучающимися с особыми образовательными потребностями. От готовности и мотивации педагога к осуществлению инклюзивного образования, от организованной психологически безопасной и комфортной образовательной среды школы как для обучающихся, так и для педагогов, на наш взгляд, и будет зависеть социальный эффект в отношении качества инклюзивной образовательной системы.

Личность педагога составляет субъектно значимый круг социального окружения ребенка во взаимодействии с которым, он способен освоить основную образовательную программу, решать задачи освоения предметного и метапредметного содержа-

ния. Однако, главным образом, педагог формирует индивидуальный и личностный склад развивающегося человека. Отсюда следует, что психологические проблемы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, возникающие в процессе интеграции их в общеобразовательную организацию и совместное обучение с условно нормально развивающимися сверстниками – это преломленные через детское сознание и потому часто гипертрофированные проблемы и издержки их непосредственных воспитателей. Факт этот очевиден, но не всегда достаточно осознается самими педагогами. Неблагоприятные психологические явления личности педагога снижают эффективность инклюзивного образования. Так, наличие у педагогов чувства психологического дискомфорта, незащищенности, неуверенности в собственной компетентности, неудовлетворенности своей профессиональной деятельностью при работе с детьми с ОВЗ, с одной стороны, и отсутствие поддержки с одновременно высоким уровнем ответственности, требований родителей, коллектива и администрации с другой, способствуют высокой вероятности отрицательного воздействия личности педагога на личность обучающегося с особыми образовательными потребностями и негативного педагогического эффекта.

В исследованиях психологическая готовность включает в себя «эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие/отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение/изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью» [3, с. 86].

Готовность и желание педагогов работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья не всегда является субъективной проблемой, чаще на мотивацию педагога влияет среда образовательной организации, а именно созданные условия среды – способствующие либо снижению мотивации учителя, либо ее повышению [2; 12]. Среда не может считаться психологически безопасной и комфортной для всех субъектов инклюзивного образования, если в ней не созданы условия, обеспечивающие удовлетворенность работой и психологическую защищенность педагога, включенного в новую для него деятельность (в нашем случае, в деятельность по обучению детей с ОВЗ) [19].

Материалы и методы исследования

В целях изучения готовности педагогов общеобразовательных школ к работе с обучающимися с ОВЗ, и организации психологически безопасной и комфортной среды школы, нами было проведено эмпирическое исследование с участием 98 педагогов из школ, в которых организовано совместное обучение нормативных детей с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности, 32 педагога из общей выборки непосредственно осуществляют образовательный процесс в инклюзивных классах, реализуют адаптированные программы начального образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В проведенном исследовании были изучены: отношение педагогов к инклюзивному образованию и осуществлению профессиональной деятельности по реализации обучения детей с ОВЗ, отношение к условиям школы как мотивирующему или демотивирующему фактору; профессиональная компетентность педагогов, вовлеченных в образовательный процесс инклюзивной школы (наличие у них спе-

циального образования); психологическая безопасность образовательной среды школы для педагогов инклюзивного образования и их субъективное благополучие в адаптации, к произошедшим изменениям в связи с внедрением инклюзивного образования.

Первое направление исследования включало: изучение отношения педагогов к инклюзивному образованию их возможности работать с лицами с ограниченными возможностями здоровья; субъективной оценки педагогами условий, созданных в инклюзивной школе, влияющих на их мотивацию. Мотивационную готовность учителей мы определяем, «как установку на величину усилий, которые педагог считает целесообразным для себя прикладывать, осуществляя определенный вид деятельности» [7, с. 14]. Для исследования влияния организационных условий школы на отношение педагогов к инклюзивному образованию нами были определены условия, влияющие на мотивацию педагогов к инновационной деятельности по организации и реализации инклюзивного образования. Так, к значимым условиям были отнесены: во-первых, удовлетворенность потребности личности в уважении и поддержке в коллективе и, в частности, со стороны администрации школы; во-вторых, удовлетворенность вознаграждением за достижения в осуществляемой деятельности; в-третьих, это самоудовлетворенность результатами собственной деятельности на основе рефлексивной оценки [7; 8; 19].

Результаты исследования

Результаты исследования особенностей отношения педагогов к инклюзии и работе с детьми с ОВЗ отражены в рис. 1.

Рисунок 1 Особенности отношения педагогов к инклюзивному образованию и работе с детьми с ОВЗ

Так, в рисунке отражающем результаты опроса педагогов с использованием электронного варианта анкеты в формате Word, показано: во-первых, около 25 % педагогов находятся на стадии явного или латентного сопротивления инклюзии; во-вторых, роль инклюзивного образования для лиц с ОВЗ и общества понимают 36 % – около трети педагогов, 50 % учителей признает его приоритетность в развитии системы образования России, но только 16 % относятся к инклюзии как позитивному явлению; в третьих, более половины исследуемой группы педагогов, участвующих в исследовании 54% высказали свое согласие обучать детей с ОВЗ в общеобразовательной школе, они понимают, что обучающиеся данной категории нуждаются в их профессиональной помощи и готовы приложить все усилия для их успешного обучения и интеграции в группы сверстников и в общество; в четвертых, оценивая благоприятность условий реализации инклюзивного образования в школе и их субъективную значимость для повышения мотивации педагогов, к его реализации 12 % респондентов отметили высокий уровень мотивационного эффекта созданных условий и влияние этих условий на их активность в направлении работы с детьми с ОВЗ, для 22 % учителей условия недостаточно субъективно значимы, чтобы активно включиться в работу с данной категорией обучающихся, 56% испытуемых отмечали субъективное недовольство условиями школы, реализующей инклюзивный процесс, отмечая высокие субъективно недопустимые энергетические и временные нагрузки, несовершенство системы поощрения, стимулирования и др.

Вторым направлением исследования было изучение профессиональной компетентности педагогов, первостепенным показателем которой, было наличие специального образования (переподготовки, повышения квалификации). С использованием анкетирования, была собрана информация об образовании педагогов, работающих в школах, осуществляющих инклюзивное обучение. Результаты изучения профессиональной компетентности педагогов с позиции наличия у них специальной подготовки, представлены на рис. 2.

Рисунок 2 Профессиональная компетентность педагогов инклюзивного образования (наличие специального образования)

Так, из общего числа обследуемых педагогов специальную подготовку в области специальной психологии, коррекционной педагогики и методики работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями имеют: 67% (21) – курсы повышения квалификации, 12% (4) обучались по программам переподготовки, 21% (5) – не имеют специального образования, но планируют прохождение программы дополнительного образования. Однако, не смотря на наличие факта соответствия образования педагогов требованиям, предъявляемым к осуществлению инклюзивного обучения лиц с ОВЗ, все исследуемые педагогические работники отмечали отсутствие должного опыта работы и взаимодействия с детьми особой категории и, как следствие, отсутствие достаточного уровня методической и коммуникативной готовности. Практически все педагоги, работающие с детьми с ОВЗ фиксировали факт наличия неуверенности в результатах собственной профессиональной активности, трудности достижения качественных и количественных изменений у обучающихся с особыми образовательными потребностями, трудности в формировании у них необходимых знаний, умений и навыков. Так, недостаток опыта взаимодействия с детьми данной категории отмеченный педагогами, является существенным барьером в работе с обучающимися с ОВЗ.

Дефицит опыта взаимодействия с лицами с ОВЗ, ограничивает знания об индивидуальных особенностях развития каждого ребенка с недостатками развития, что приводит к невозможности воспроизведения педагогом целостной структуры индивидуальности обучающегося и ориентировки на изменения этой структуры в соответствии с целями обучения и воспитания. Это ведет к увеличению, так называемых, предупреждающих воздействий, не всегда приводящих к нужному образовательному результату. Тогда как синтезированные знания о индивидуальных недостатках, особенностях, возможностях, потенциала и качеств личности каждого обучающегося с ОВЗ, обеспечивают переход от выявления частных недостатков и возможностей ребенка к прогнозированию его проявлений в различных ситуациях обучения и взаимодействия и, как следствие, понимание путей дальнейшего индивидуального развития личности [4]. Понимание педагогом всей совокупности нарушенных и сохранных психических и физических функций, а также механизмов их функционирования в выполнении различных образовательных задач, обуславливают предупреждение трудностей ребенка в деятельности, ошибок, нежелательных изменений в его поведении и деятельности. Таким образом, мы можем констатировать у исследованных педагогов недостаточность компонентов педагогических способностей проективного уровня, которые определяют стратегию и тактику педагогических и опережающих воздействий на обучающегося с особыми образовательными потребностями и коллектив, в котором он функционирует. Другими словами, у педагогов отсутствует стратегия, предполагающая, во-первых, глубокую ориентированность в особенностях личности каждого обучающегося с ограниченными возможностями, гибкость к его ситуативным проявлениям и проявлениям нормативных сверстников, обучающихся совместно с ним; во-вторых, вариативность и гибкость опережающего воздействия и выбора способов взаимодействия с обучающимися в различных педагогических ситуациях.

Третьим направлением исследования было изучение психологической комфортности образовательной среды для педагогов, работающих в организациях, реализующих инклюзивное образование, а также их субъективного благополучия в адаптации, к произошедшим изменениям в связи с внедрением инклюзивного образования. Для изучения данного компонента нами были использованы: методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» И.А. Баевой [11, с. 105 118] и шкала

субъективного благополучия в адаптации М.В. Соколовой [14, с. 467-470]. Педагогов, участвующих в исследовании мы делили на две группы: 1 – реализующих в настоящее время образование детей с ОВЗ и 2 – не имеющих такого опыта, но предполагается, что в скором времени у них возникнет необходимость работать с обучающимися данной категории. Возраст, уровень образования педагогов и стаж педагогической деятельности в каждой группе значительных отличий не имеет. Для выявления различий в их психологической безопасности, был использован t-критерий Стьюдента. Проведенный анализ демонстрирует следующие различия между рассматриваемыми группами (см. табл. 1).

Таблица 1

Психологическая безопасность педагогов, работающих в организациях, реализующих инклюзивное образование

Компоненты безопасности образовательной среды	Педагоги, реализующие в настоящее время образование детей с ОВЗ M + σ	Педагоги, не работающие с обучающимися с ОВЗ M + σ	t	p ≤
Референтность	3,13+0,34	3,38+0,42	-3,59	0,001
Удовлетворенность	3,50+0,57	3,66+0,58	-2,59	0,01
Защищенность	3,18+0,66	3,55+0,8	-3,30	0,001
Когнитивная референтность	4,14+0,48	4,32+0,4	-2,11	0,05
Поведенческая референтность	2,17+0,4	2,44+0,50	-3,12	0,01
Эмоциональная референтность	3,14+0,36	3,42+0,48	-3,39	0,001
Защищенность –обучающиеся	3,16+0,70	3,40+0,95	-	-
Защищенность –коллектив	3,20+0,78	3,71+0,76	-4,27	0,001
Защищенность -администрация	3,22+0,73	3,57+0,78	-4,38	0,001

Среду можно считать психологически безопасной, если: большинство участников образовательного процесса имеют положительное отношение к ней; если фиксируется высокий уровень удовлетворенности педагогов характеристиками школьной среды, удовлетворенности своим трудом и защищенности от психологического насилия во взаимодействии с коллективом и администрацией [6; 13].

Результаты анализа проведенного исследования отражают субъективное восприятие педагогами, участвующими в исследовании среды в изучаемых образовательных организациях. Для педагогов, реализующих инклюзивное образование в отличие от педагогов, не работающих с обучающимися с ОВЗ, среда школы является менее психологически безопасной. Так, значимые отличия отмечаются в эмоциональной референтности образовательной среды для двух групп педагогов. Несколько негативное отношение к среде школы отмечается у педагогов, обучающихся детей с ОВЗ. Выявленные отличия выражаются: в чаще плохом, чем хорошем настроении педагогов, вызванном выполняемой работой; в противоречивом отношении к образовательной среде школы по шкале, характеризующей отношение к работе, констатируется низкая удовлетворенность своим профессиональным трудом. Учитывая, что условия неудовлетворенности собственным трудом определены как условия-ограничители, то есть ограничивающие мотивацию к деятельности, мы можем говорить о факте наличия препятствий в среде инклюзивных школ для самоактуализации педагогов, снижающих их мотивацию к работе с детьми с нарушениями развития. Психологическая безопасность профессиональной деятельности педагогов, обучающихся детей с ОВЗ, сни-

жена в связи с повышенными временными и энергетическими затратами в работе, увеличением рисков неудач в их педагогической деятельности, связанной с отсутствием результативности собственной профессиональной активности.

Обнаружены значимые различия между исследуемыми группами педагогов по параметру защищенности и аффилиации, в частности, со стороны коллектива и администрации. Педагоги, работающие с детьми с ОВЗ интенсивнее, ощущают недостаток возможности обратиться за помощью и найти поддержку коллег, что на наш взгляд связано с острой недостаточностью специальных кадров в общеобразовательных школах – педагогов-дефектологов, логопедов и педагогов-психологов. Педагоги, реализующие образование обучающихся с ОВЗ, отмечают низкую возможность проявлять инициативу и активность, высказывают неудовлетворенность взаимоотношениями с другими участниками образовательного процесса, указывают на отсутствие поддержки их минимальных достижений в обучении лиц с ОВЗ. Предполагаем, что наличие выявленных фактов снижения чувства защищенности у педагогов инклюзивного образования, объясняются всеобщей напряженностью, высокими требованиями к организации инклюзивного образования, наличием в настоящее время еще нерешенных государством и администрацией проблемных вопросов относительно образования лиц с ОВЗ, решение которых не отражено и в нормативных документах.

Безусловно, недостатки психологической безопасности среды образовательных организаций, реализующих инклюзивное образование, находят свое отражение в показателях субъективного благополучия педагогов, работающих с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Для установления различий субъективного благополучия педагогов, работающих с детьми с ОВЗ и педагогов, не работающих с данной категорией обучающихся, был использован t-критерий Стьюдента (см. табл. 2).

Таблица 2

Субъективное благополучие педагогов, работающих в организациях, реализующих инклюзивное образование

Кластеры - компоненты субъективного благополучия	Педагоги, реализующие в настоящее время образование детей с ОВЗ	Педагоги, не работающие с обучающимися с ОВЗ	t	p ≤
Кластер № 1. «Напряженность и чувствительность»	4,61+0,97	4,28+0,99	2,28	0,05
Кластер № 2 «Психоэмоциональная симптоматика»	4,31+1,16	3,82+1,38	2,58	0,01
Кластер № 3. «Изменения настроения»	3,63+0,87	3,24+1,23	-	-
Кластер № 4. «Значимость социального окружения»	2,89+1,04	2,57+0,98	2,95	0,05
Кластер № 5. «Самооценка здоровья»	4,75+1,67	3,87+1,69	2,82	0,01
Кластер № 6. «Удовлетворенность повседневной деятельностью»	3,51+0,97	3,1+1,03	2,29	0,05

Анализ данных указывает на наличие значимых различий между рассматриваемыми группами по параметрам «психоэмоциональная симптоматика» и «самооценка здоровья». В результате исследования нами было установлено, что педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, низко оценивают собственное здоровье и отмечают у себя психосоматические проявления, этот факт более выражен у них, чем у педагогов, не реализующих инклюзивное образование обучающихся с особыми потребностями.

У педагогов первой группы в большей степени отмечается чувствительность и напряженность. Они менее удовлетворены повседневной деятельностью, а социальное окружение является для них менее значимым чем для педагогов второй группы – не реализующих в настоящее время образование детей с ОВЗ. Можно предполагать, что работа с обучающимися с ОВЗ, и трудности, которые испытывают участники инклюзивного образовательного процесса, являются стрессовой ситуацией для педагогов, влияющая на их самочувствие и здоровье. В изменениях настроения значимых отличий не выявлено.

Обсуждение результатов

Таким образом, полученные данные позволяют констатировать более низкое субъективное благополучие педагогов, включенных в реализацию инклюзивного образовательного процесса, чем у педагогов, работающих в тех же образовательных организациях, но не осуществляющих образование детей с особыми образовательными потребностями.

Низкое субъективное благополучие педагогов, осуществляющих образование детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях, а также недостаточность у них чувства защищенности и удовлетворенности в основных психосоциальных потребностях, снижает возможность педагогов инклюзивного образования сохранять свое психическое здоровье. Психическое здоровье возможно сохранять только при условии наличия психологической безопасности среды для всех субъектов образовательного процесса. Только такие условия позволяют педагогу, использовать свой личностный потенциал и осуществлять самостоятельное принятие профессионально грамотных решений, не ущемляющих достоинства, прав и свобод других людей, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья [1; 6].

Наше исследование позволяет сделать вывод о том, что, Международные правовые акты и Российский закон об образовании гарантируют каждому гражданину право выбора места, способа и языка обучения, обеспечивая возможность инклюзивного образования, однако принимая в образовательную организацию детей с различными отклонениями в развитии, а, следовательно, имеющих особые образовательные потребности, руководители общеобразовательных школ не учитывают, что педагоги не вполне готовы к работе с ними, а также несформированной оказывается среда школы с точки зрения психологической безопасности для всех участников инклюзивного образования.

В Сургутском государственном педагогическом университете при подготовке будущих педагогов, учитываются описанные трудности и недостатки создания развивающей и психолого-педагогической социокультурной ситуации в организациях общего и инклюзивного образования.

Активное участие Университета в процессе модернизации системы педагогического образования в России, предполагает осмысление необходимости и содержания изменений в системе качественной подготовки будущих педагогов, обладающих востребованным набором психолого-педагогических компетенций и культуры педагогической деятельности, где ведущей ценностью является ценность личности человека [6; 15]. В этой связи, в образовательных программах подготовки бакалавров направления 44.03.01 Педагогическое образование особое место занимает психолого-педагогический модуль.

Стратегическая цель и основная направленность психолого-педагогического модуля заключается в осуществлении психолого-педагогической подготовки педагога, основу которой составляет комплекс наук о человеке его социальных и психологических закономерностях развития его личности в норме и при наличии нарушений, а также систему практик, ориентированных на особенности обучения и развития каждого обучающегося, в том числе с особыми образовательными потребностями [15].

В содержание психолого-педагогического модуля в подготовке педагогов обязательно входят дисциплины в том числе выборного компонента «Основы специальной педагогики и психологии», «Особенности организации образовательного процесса по предмету «Иностранный язык» для детей с ОВЗ в инклюзивном классе», «Организация деятельности коллектива с учётом особенностей лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Организация культурно-досуговой деятельности для детей с ОВЗ», «Особенности организации образовательного процесса по предмету «Математика» для детей с ОВЗ в инклюзивном классе», «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательной организации», «Социально-педагогическое сопровождение детей с девиантным поведением и особыми образовательными потребностями в системе дополнительного образования», «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья», «Интеграция и инклюзивное образование детей с ОВЗ» и др. Целью изучения студентами данных дисциплин, является формирование готовности решать профессиональные задачи по обучению, воспитанию и развитию обучающихся с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей и специфики организации инклюзивного образовательного процесса.

Однако, понимая, что сформированности у будущих педагогов деятельностных компетенций в области реализации инклюзивного образования нельзя достигнуть только за счет простого увеличения числа специальных дисциплин в образовательных программах высшей школы и количества часов, отводимых на их изучение, мы акцентировали внимание на содержании и технологии формирования необходимых компетенций. Подготовка в нашем вузе строится системно, на научных установках системно-деятельностного подхода. Введены продуктивные (деятельностные) формы подготовки педагогов.

Так, например, дисциплина «Основы специальной педагогики и психологии» способствует формированию у студентов педагогического вуза основных компонентов компетенций в решении профессиональных задач относительно образования обучающихся с особыми образовательными потребностями, обусловленными ограниченными возможностями здоровья. Содержание представлено системой теоретических знаний, позволяющих формировать у студентов готовность учитывать в целенаправленном педагогическом процессе различные психофизические особенности развития детей с особыми образовательными потребностями с целью создания условий для их образования. Программа дисциплины составлена и реализуется таким образом, чтобы студенты – будущие педагоги умели решать практические профессиональные задачи, используя знания о специфике психофизического развития детей с нарушениями в соматической, психической, двигательной, интеллектуальной и поведенческой сферах, ограничивающей или затрудняющей возможности их образования, личностного развития, социализации и интеграции в общество. В процессе освоения содержания дисциплины создаются условия для осмысленного изучения теоретического материала в непосредственной связи с будущей профессиональной деятельностью.

Обучающая деятельность студентов включает отработку необходимых приемов, методов и методик, т.е. конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий, что целесообразно реализовывать в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды (учебных лабораториях) [8; 9]. Так, у будущих педагогов формируются умения выявлять особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ на основе знаний закономерностей их развития и типологии дизонтогенеза, а затем, умения проектировать педагогический процесс (адаптированную программу, среду, предметное содержание, урок и мероприятия внеурочной деятельности) с учетом образовательных потребностей, обучающихся с ОВЗ, специфики организации инклюзивного образования, и в соответствии с требованиями нормативных документов. При этом планируются и реализуются практические занятия интерактивного характера, предполагающие поиск творческих решений профессиональных задач по осуществлению образования обучающихся с ОВЗ.

Стоит отметить, что, осуществляя подготовку будущих педагогов в Сургутском государственном педагогическом университете, мы не только формируем профессиональные компетенции, прежде всего, в рамках дисциплин мы активно решаем задачу изменения социальных стереотипов в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья. Учим студентов перестать видеть и изучать только недостатки и трудности особых детей, мы формируем у них понимание необходимости умения выявлять, в том числе, их возможности и сохранный потенциал. При обучении будущих педагогов, опираясь на зарубежный опыт, мы делаем акцент не столько на формировании у студентов знаний о детях с ОВЗ, навыков и алгоритмов исполнения профессиональных действий, сколько на развитии способности гибко использовать имеющиеся знания и навыки в работе с особыми обучающимися, когда они испытывают трудности [17]. Такой подход, на наш взгляд, позволяет будущим педагогам формировать синтезированный образ индивидуальности каждого ребенка с ОВЗ, проектировать стратегию индивидуализированного подхода к обучению, воспитанию и взаимодействию с обучающимся и продуктивно осуществлять поиск путей, методов и средств реализации инклюзивного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями. Только в этом случае осуществление образования детей с ОВЗ не будет стрессовой ситуацией для будущих педагогов – выпускников вуза, а инклюзивное образование станет качественным и позволит достигать ощутимых социальных эффектов.

Заключение

В заключении считаем возможным привести мысль А. Г. Асмолова, которая может, на наш взгляд, стать путеводной для понимания сущности образования лиц с ОВЗ: «путь от культуры полезности к культуре достоинства еще не пройден» [5, с. 599]. «До тех пор, пока культура ориентирована на отношения полезности, а не достоинства, в ней урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций. Иное дело культура, ориентированная на отношения достоинства. В такой культуре ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет» [5, с. 589].

ЛИТЕРАТУРА

1. Адеева Т. Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 57-62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnye-aspekty-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagogov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu> (дата обращения: 18.08.2019).
2. Адеева Т. Н. Психологическая готовность к инклюзивному образованию педагогов и родителей различных категорий детей: монография; Министерство образования и науки Российской Федерации, Костромской государственный университет. Кострома : КГУ, 2017. 81 с.
3. Алёхина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-92.
4. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия / Сост. Л.В.Куликов. СПб., 2000.
5. Асмолов А. Г. Непройдённый путь: от культуры полезности – к культуре достоинства: социально-философские проблемы образования // Культурно-историческая психология и конструирование миров. Воронеж : МОДЭК; М. : Ин-т практ. психологии, 1996. С. 587–599. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=71447> (дата обращения: 18.08.2019).
6. Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. Омск, Омский государственный педагогический университет, 2015. 319 с.
7. Кусяпкулова Г. Р. Влияние субъективной оценки учителями организационных условий школы на их мотивационную готовность к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Сургут, 2008. 26 с.
8. Лазарев В. С., Разуваева Т. Н. Психология коллектива как субъекта инновационной деятельности. Сургут: РИО СурГПУ, 2009. 195 с.
9. Люсев В. Н., Корчагина М. В. Психолого-педагогический анализ понятия «Готовность к научно-исследовательской деятельности» будущих педагогов профессионального обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiy-analiz-ponyatiya-gotovnost-k-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-buduschih-pedagogov-professionalnogo> (дата обращения: 18.08.2019).
10. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование, psyedu.ru. 2014. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/20> (дата обращения: 18.08.2019).
11. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И. А. Баевой. СПб.: Речь, 2006. 288 с. С. 105-118.
12. Поляков Л. П., Подгорнова А. А. Мотивационная готовность педагогического коллектива к введению инноваций // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 2. С. 28-32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-gotovnost-pedagogicheskogo-kollektiva-k-vvedeniyu-innovatsiy> (дата обращения: 18.08.2019).
13. Пучкова Г. Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Хабаровск, Дальневост. гос. ун-т путей сообщ., 2003. 22 с.
14. Шкала субъективного благополучия / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 467- 470.
15. Шумиловская Ю. В. Модель подготовки будущих учителей технологии для лиц с ограниченными возможностями // В мире научных открытий. Красноярск: Научно инновационный центр, 2011. № 4. С. 110-117.
16. Francis R. Ackah-Jnr & Joyce B. Danso. Examining the physical environment of Ghanaian inclusive schools: how accessible, suitable and appropriate is such environment for inclusive education? International Journal of Inclusive Education, 2019, 23:2, 188-208, DOI: 10.1080/13603116.2018.1427808
17. Lani Florian & Holly Linklater. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all, Cambridge Journal of Education, 2010, 40:4, 369-386, DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588
18. Najev Čačija L., Bilač S., Džingalašević G. Benchmarking Education Policies and Practices of Inclusive Education: Comparative Empirical Research—The Case of Croatia, Italy and Portugal. In: Ingþórsson Á., Alfrević N., Pavičić J., Vican D. (eds) Educational Leadership in Policy. Palgrave Macmillan, Cham, 2019.
19. Pivik, J., McComas, J. and Laflamme, M. 'Barriers and Facilitators to Inclusive Education', Exceptional Children, 2002, 69 (1), pp. 97–107. doi: 10.1177/001440290206900107.

REFERENCES

1. Adeeva T. N. Problematic aspects of the psychological readiness of teachers for inclusive education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2016, no. 5, pp. 57-62. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnye-aspekty-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagogov-k-inkluzivnomu-obrazovaniyu> (accessed 18 August 2019). (in Russ.)
2. Adeeva T. N. Psychological readiness for inclusive education of teachers and parents of various categories of children: monograph; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Kostroma State University. Kostroma: KSU, 2017. 81 p. (in Russ.)
3. Alyokhina C. V., Alekseeva M. A., Agafonova E. L. The willingness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education. *Psychological Science and Education*, 2011, no 1, pp. 83-92. (in Russ.)
4. Ananyev B.G. The psychological structure of the personality and its formation in the process of individual human development // Psychology of personality in the works of domestic psychologists: anthology / Comp. L.V. Kulikov. Saint-Petersburg, 2000. (in Russ.)
5. Asmolov A.G. The Unfinished Path: From a Culture of Utility to a Culture of Dignity: Social and Philosophical Problems of Education / Cultural-Historical Psychology and the Construction of Worlds. Voronezh: MODEK; Moscow, Institute of Pract. Psychology, 1996. pp. 587-599. Available at: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?Absid=71447> (accessed 18 August 2019). (in Russ.)
6. Kuzmina O.S. Training of teachers for work in an inclusive education: Diss. PhD Ped. Sci., Omsk, Omsk State Pedagogical University, 2015. 319 p. (in Russ.)
7. Kusyapkulova G. R. Influence of subjective assessment by teachers of the organizational conditions of the school on their motivational readiness for innovative activity: Abstract Diss. Psychol. Sci., Surgut, 2008. 26 p. (in Russ.)
8. Lazarev V.S., Razuvaeva T.N. Psychology of the collective as a subject of innovative activity. Surgut, RIO SurGPU Publ., 2009. 195 p. (in Russ.)
9. Lyusev V.N., Korchagina M.V. Psychological and pedagogical analysis of the concept of "Readiness for research activities" of future teachers of vocational training. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2011, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiy-analiz-ponyatiya-gotovnost-k-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-buduschih-pedagogov-professionalnogo> (accessed 18 August 2019). (in Russ.)
10. Margolis A. A. Requirements for the modernization of basic professional educational programs (OPOP) for the training of teachers in accordance with the professional standard of a teacher: proposals for implementing an active approach in the training of teachers. *Psychological Science and Education, psyedu.ru*. 2014, no. 1. [Electronic resource]. Available at: <http://pedagogical-education.ru/news/show/20> (accessed 18 August 2019). (in Russ.)
11. Ensuring psychological safety in an educational institution / Ed. I.A.Baeva. Saint-Petersburg, Rech' Publ., 2006. 288 p. pp. 105-118. (in Russ.)
12. Polyakov L.P., Podgornova A.A. Motivational readiness of the teaching staff to introduce innovations. *Experiment and innovations in school*, 2014, no. 2, pp. 28-32. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-gotovnost-pedagogicheskogo-kollektiva-k-vvedeniyu-innovatsiy> (accessed 18 August 2019). (in Russ.)
13. Puchkova G. L. Subjective well-being as a factor in self-actualization of personality: Abstract Diss. PhD Psychol. Sci., Khabarovsk, Far East. state University of Communication, 2003. 22 p. (in Russ.)
14. The scale of subjective well-being / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuylov. Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups. Moscow, Publishing House of the Institute of Psychotherapy. 2002. pp. 467- 470. (in Russ.)
15. Shumilovskaya Yu. V. A model for training future technology teachers for people with disabilities. *In the world of scientific discoveries*. Krasnoyarsk, Scientific and Innovation Center Publ., 2011. no. 4. pp. 110-117. (in Russ.)
16. Francis R. Ackah-Jnr & Joyce B. Danso. Examining the physical environment of Ghanaian inclusive schools: how accessible, suitable and appropriate is such environment for inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 2019, 23:2, 188-208, DOI: 10.1080/13603116.2018.1427808
17. Lani Florian & Holly Linklater. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 2010, 40:4, 369-386, DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588
18. Najev Čačija L., Bilač S., Džingalašević G. Benchmarking Education Policies and Practices of Inclusive Education: Comparative Empirical Research—The Case of Croatia, Italy and Portugal. In: Ingþórsson Á., Alfreviđ N., Pavićić J., Vican D. (eds) Educational Leadership in Policy. Palgrave Macmillan, Cham, 2019.
19. Pivik, J., McComas, J. and Laflamme, M. 'Barriers and Facilitators to Inclusive Education', *Exceptional Children*, 2002, 69 (1), pp. 97–107. doi: 10.1177/001440290206900107.

Информация об авторах

Кожанова Наталья Сергеевна

(Россия, г. Сургут)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогического и специального
образования

Сургутский государственный педагогический
университет

E-mail: nskozhanova@rambler.ru

Болгарова Мария Андреевна

(Россия, г. Сургут)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогического и специального образования
Сургутский государственный педагогический
университет

E-mail: bolgarova79@mail.ru

Панкратьева Ольга Сергеевна

(Россия, г. Сургут)

Кандидат педагогических наук, старший
преподаватель кафедры педагогического и
специального образования

Сургутский государственный педагогический
университет

E-mail: stepinaos@mail.ru

Information about the authors

Natalya S. Kozhanova

(Russia, Surgut)

Associate Professor,
PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogical
and Special Education

Surgut State Pedagogical University

E-mail: nskozhanova@rambler.ru

Maria A. Bolgarova

(Russia, Surgut)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogical
and Special Education

Surgut State Pedagogical University

E-mail: bolgarova79@mail.ru

Olga S. Pankrateva

(Russia, Surgut)

PhD in Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer
of the Department

of Pedagogical and Special Education
Surgut State Pedagogical University

E-mail: stepinaos@mail.ru